

ALTERNATIVAS A LA FORMACIÓN
PERMANENTE REGLADA DEL
PROFESORADO: EL APRENDIZAJE ENTRE
IGUALES EN EL CASO EABE


Irene Martín Ruano

2016



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Irene Martín Ruano

 <http://orcid.org/0000-0002-0259-2025>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de
Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

ALTERNATIVAS A LA FORMACIÓN
PERMANENTE REGLADA DEL
PROFESORADO: EL APRENDIZAJE ENTRE
IGUALES EN EL CASO EABE

Irene Martín Ruano

2016

Director de la Tesis

Miguel Sola Fernández



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

El Dr. D. Miguel Sola Fernández, profesor titular adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga,

director de la Tesis Doctoral titulada Alternativas a la formación permanente reglada del profesorado: el aprendizaje entre iguales en el caso EABE,

realizada por D^a. Irene Martín Ruano,

considera que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración que requiere para ser defendida ante el tribunal que se nombre al efecto, cuya composición se acompaña.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firma el presente, en Málaga, a 6 de noviembre de 2015.

Dedicatoria

*A mis hijos Hugo y Alicia, como ejemplo de superación, esfuerzo y tenacidad
para conseguir las metas proyectadas.*

*Para que aprendan el valor, la necesidad y el placer por una formación
permanente en el campo de su futuro desarrollo profesional.*

Agradecimientos

Quiero agradecer el esfuerzo y ayuda que de forma desinteresada me han mostrado un gran número de personas en este proceso, contribuyendo de una u otra forma a lograr este sueño.

A mi director de tesis, Dr. Miguel Sola Fernández, porque sin su apoyo y total confianza esto no habría sido posible.

A mi marido por servirme de compañero en esta carrera de resistencia, donde sin su apoyo, comprensión y aliento no habría superado muchos de los obstáculos encontrados en el camino.

A mis hijos Hugo y Alicia que tan pacientemente han aceptado, con una sonrisa, que su madre dedicara horas y horas a un trabajo que por su corta edad quizás no llegaran a comprender. Por sus gestos de amor y ese saber esperar a planes futuros recordando.... *“sí mami, lo hacemos cuando termines la tesis”*.

A mis padres por servirme de estímulo, como motor de una confianza que a veces me faltaba, como guías en un camino de incertidumbres y temores, por haber apoyado cada una de mis decisiones y por haber cuidado de mis hijos como si fueran los suyos.

A mi tía Gracia, por haber dedicado su tiempo a leer mi investigación durante el proceso de elaboración, tratando de contribuir con su aportación personal a un enfoque reflexivo, por su paciencia, ánimo y ofrecimiento continuo.

A mis hermanos Silvia y Juan Jesús y mis cuñados, por su acompañamiento emocional y apoyo incondicional. Por saber estar siempre en el momento oportuno.

A mis amigos por saber esperar pacientemente esa cita que nunca llegaba, o se producía de manera fugaz entre los pequeños descansos que escasamente podía permitirme.

Y a todos los participantes “eaberos” de esta investigación que permitieron que el estudio se llevara a cabo, con un talante colaborador, cercano, abierto y acogedor.

¡MUCHAS GRACIAS A TODOS!

Índice

Introducción.....	13
Capítulo 1. Marco teórico.....	21
1.1. Recorrido histórico de la formación permanente del profesorado.....	21
1.1.1. Síntesis.....	31
1.2. Modelos de formación permanente del profesorado.....	35
1.2.1. Modelo de formación orientada individualmente.....	35
1.2.2. Modelo de observación-evaluación.....	36
1.2.3. Modelo de desarrollo y mejora.....	38
1.2.4. Modelo de entrenamiento o institucional.....	40
1.2.5. Modelo de investigación indagativo.....	41
1.3. Modalidades de formación permanente del profesorado en el ámbito institucional.....	45
1.3.1. Actividades formativas.....	46
1.3.2. Actividades autoformativas.....	56
1.3.3. Síntesis.....	61
1.4. Formación formal, no formal e informal.....	65
1.4.1. Aprendizaje formal.....	66
1.4.2. Aprendizaje no formal.....	69
1.4.3. Aprendizaje informal.....	76
1.4.4. Síntesis.....	78
1.5. La formación permanente del profesorado entre iguales.....	81
1.5.1. Modelos cognitivos del aprendizaje entre iguales.....	81
1.5.2. Características principales de la formación horizontal desde el plano emocional.....	84
1.5.3. Tipos de interacción entre iguales.....	85
1.5.4. Papel de las TIC en la formación permanente del profesorado de corte horizontal.....	86
1.5.5. Síntesis.....	104
1.6. Los centros educativos como unidades de cambio: la formación entre iguales.....	107
1.6.1. Síntesis.....	115

1.7. Experiencias de formación horizontal entre grupos de pares.....	117
1.7.1. Red de formación docente y narrativas pedagógica. Daniel Suárez.....	117
1.7.2. La blog de didáctica de la filosofía: un ejemplo de aprendizaje horizontal. Arnáiz (2011).....	123
1.7.3. Síntesis.....	126
1.8. Síntesis del marco teórico.....	129
Capítulo 2. Reconstrucción del proceso de investigación.....	135
2.1. Aspectos metodológicos. Foco de la investigación.....	135
2.1.1. Identificación de las preguntas objeto de estudio.....	137
2.2. Fuentes y técnicas de recogida de información.....	139
2.3. Principios y criterios éticos.....	145
2.4. Fase de recogida de información.....	149
2.5. Análisis de la información.....	155
Capítulo 3. Informe.....	161
3.1. Significado de EABE.....	161
3.2. Perfil del eabero o eabera.....	171
3.3. Contacto con EABE.....	177
3.4. Motivación y participación en EABE.....	181
3.5. Factor emocional.....	195
3.6. Historia de EABE: el papel de la Administración y los CEP.....	207
3.7. Organización EABE.....	221
3.8. Coordinación y desarrollo de las mesas de trabajo y temáticas propuestas durante el camino.....	229
3.9. Utilización de la red como herramienta de formación.....	239
3.10. Camino de EABE 14 al 15.....	255
3.11. EABE 14 y EABE 15.....	271
3.12. Verticalidad y horizontalidad en el caso EABE.....	279
3.13. El papel de los asesores en los movimientos horizontales de formación permanente del profesorado.....	293
3.14. EABE y repercusión en la práctica docente o en la identidad profesional.....	301
3.15. Propuestas de mejora para EABE como movimiento formativo.....	311
Capítulo 4. Síntesis y consideraciones finales.....	321
Capítulo 5. Bibliografía.....	353

Introducción

Esta tesis doctoral contempla el análisis de la formación permanente del profesorado en el territorio Español, desembocando en el incipiente nacimiento de una estructura horizontal en la concepción de un nuevo modelo de formación entre iguales.

Son cinco los capítulos que constituyen este trabajo de investigación.

En el primer capítulo se visibilizan los antecedentes y el estado actual de la formación permanente del profesorado, conformándose de este modo un marco teórico que avale la investigación. La finalidad se asienta en canalizar nuevos caminos de investigación en función de un diagnóstico previo de necesidades.

En este apartado se van a abordar siete bloques de contenidos: recorrido histórico de la formación permanente del profesorado, modelos de formación permanente del profesorado, modalidades de formación permanente del profesorado en el ámbito institucional, formación formal, no formal e informal, la formación permanente del profesorado entre iguales, los centros educativos como unidades de cambio: la formación entre iguales y experiencias de formación horizontal entre grupos de pares, finalizando con una síntesis que confluye con el análisis de este marco conceptual.

En este marco contextual vamos a hacer un recorrido histórico por los momentos más representativos de la formación permanente del profesorado comenzando en los años 70 y finalizando en las tendencias actuales de los últimos años. A lo largo de esta evolución estarán presentes fenómenos sociales e institucionales que condicionarán todo un proceso inacabado en la esfera formativa, así como las perspectivas bajo las que se concibe la comprensión de la realidad en un momento determinado de la historia (positivismo, fenomenológica...) que impregnará la esencia y el significado otorgado al modelo de formación imperante.

El centro de interés (desde un punto de vista teórico) avanza de un concepto restringido, donde la formación permanente adquiere poca relevancia, se desarrolla bajo patrones individuales de formación, con predominio de un carácter vertical, técnico y hegemónico, desvinculado de la práctica... a una visión más descentralizada, propia de

la flexibilidad y protagonismo conferido a los contextos educativos en desarrollo, sensible a las necesidades que parten de las voces de sus protagonistas (los docentes), heterogénea, abierta al potencial procedente de la figura del investigador en la acción, de los procesos de reflexión como pilares fundamentales en un proceso de formación inacabado, a la práctica educativa como referente formativo... Este proceso de transformación finaliza en una década donde el análisis se vertebra en la influencia de los ambientes, las variables que inciden en los entornos institucionales, en la necesidad de motivar al profesorado, de unir vínculos entre la teoría y la práctica, de tener en consideración el papel de las emociones... para lo que se busca superar la reproducción de estereotipos del pasado y dar paso a generar nuevos enfoques y metodologías que abracen, entre otros aspectos, el terreno de la horizontalidad y el trabajo colaborativo entre grupos de pares.

Así mismo los modelos de formación permanente del profesorado como: el modelo de formación orientada individualmente, de observación-evaluación, de desarrollo y mejora, de entrenamiento o institucional y de investigación indagativo, van a estar condicionados por esta manera de concebir la formación permanente como herramienta de perfeccionamiento profesional. Se pasa por tanto de la concepción de los itinerarios formativos individualizados con predominio de la autonomía del docente para escoger sus referentes formativos, con un grado de implicación, motivación e intereses (modelo orientado individualmente), a la necesidad de responder a problemas prácticos, donde la observación y la reflexión del docente en su aula y de manera externa ocupan un lugar privilegiado (modelo de observación-evaluación), pasando a un enfoque donde se forja un profesional inserto en un grupo de referencia, capacitado para el desarrollo de tareas curriculares específicas a través de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos mediante la cultura de un trabajo colaborativo (modelo de desarrollo y mejora). La finalidad de transformar el perfil docente y valorar el nivel de calado en las aulas, orientarán el cuarto modelo, con un enfoque externo en base a la detección de necesidades, que provienen de expertos (modelo de entrenamiento o institucional) para desembocar en nuevas perspectivas donde la autonomía del profesorado, la capacidad de generar marcos de investigación en torno a situaciones concretas, el trabajo entre diferentes perfiles profesionales... están en auge.

En España diferentes órganos institucionalizados crean una red de formación a través de la cual se desarrolla el perfeccionamiento constante del profesorado con la intencionalidad de mejorar la labor docente. La competencia en materia educativa concebida por diversas comunidades va a configurar un referente con singularidades y aspectos comunes que las definen. Mediante los órganos oficiales se desarrollan las diversas modalidades de formación, que en su formato reglado se dividen en actividades formativas y autoformativas, dependiendo del origen en la detección de necesidades, que dan paso a una diversidad de formatos a través de los cuales se materializan las actividades de formación. Mientras que las actividades formativas se desarrollan a través de cursos, congresos, encuentros, seminarios, jornadas, mesas redondas, talleres, formación a distancia, formación on line... bajo la detección de necesidades de manera externa, las actividades autoformativas se regulan bajo la modalidad de formación en centros y grupos de trabajo, con un protagonismo expreso hacia el profesorado en la escucha activa de sus necesidades respecto a la materialización de la oferta formativa. No obstante no deja de ser una estructura reglada con un formato singular la que configura la identidad de las modalidades abordadas.

De este modo nos adentramos en la esfera de una formación que se sale del marco formal e invade la parcela del ámbito no formal e informal, donde tratamos de analizar la influencia que ejercen los contextos complementarios en el enriquecimiento de la formación permanente del profesorado, advirtiéndose cómo la apertura en el rango de la flexibilidad respecto a patrones herméticos, dan paso a la construcción de itinerarios más florecientes y receptivos a influencias ambientales externas.

La salida de lo meramente institucional en el plano formativo gana protagonismo en cuanto a implicación y motivación de los sujetos, aunque la valoración de los resultados obtenidos en los procesos de formación sea difícilmente medible. Entre una de las manifestaciones más relevantes de los modelos de formación en el ámbito no formal nos encontramos con los movimientos de renovación pedagógica, destacados por su papel transformador en el seno de la escuela pública, tratando de modificar patrones y estructuras pedagógicas sacralizadas hasta el momento.

Desde el punto de vista de la estructura informal, los aprendizajes que se generan y se adquieren fuera de la esfera institucional, bajo la inexistencia de reglas y el flujo de variables ambientales, van a protagonizar un papel destacado.

Es por ello por lo que la confluencia de enfoques (formal, no formal e informal) se convierte en referente como alternativa de cambio en la conquista de nuevos modos de entender la formación del profesorado en el siglo XXI.

De esta visión pasamos a contemplar la formación permanente del profesorado en interacción con sus iguales, donde la construcción de los modelos cognitivos en este enfoque se ampara en grandes pedagogos como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Siemens, así como en un respaldo del plano emocional. Ambas modalidades confieren fortaleza a este tipo de aprendizaje que emerge desde una vertiente de horizontalidad, desarrollándose bajo interacciones como la tutorización, la cooperación y la colaboración.

El papel de las TIC en esta modalidad de formación adquiere un lugar relevante debido a las múltiples posibilidades ofrecidas por el medio. En este apartado se analizan los entornos personales de aprendizaje (PLE) y los cursos on line abiertos y masivos, (concretamente el cMOOC), donde la base del conocimiento se erige en una participación conjunta entre profesionales.

La Web 2.0 también supone una aportación en este campo de estudio, ya que mediante el uso de diversas herramientas el docente ejerce la tarea de participar colectivamente a través de la colaboración y la interacción con otros usuarios a través de la red. De este modo los blogs como escaparate de experiencias, las wikis como espacios colaborativos, las redes sociales como red social profesional, las plataformas educativas como alternativa a escenarios de aprendizaje convencionales y los entornos digitales para compartir recursos, se convierten en referente para una tendencia en la democratización, producción y difusión de un conocimiento compartido.

Sin embargo no solo las TIC posibilitan un escenario de interacción, y es por ello por lo que aterrizamos en el punto “*Los centros educativos como unidades de cambio: la formación entre iguales*” en la que se dibuja el contexto en el que la formación horizontal tendría cabida dentro de los contextos institucionales, conformándose (como

expresa Imbernón) a través de comunidades de prácticas formativas mediante un proceso de formación comunitario, activo y colaborativo entre profesionales.

El primer capítulo finaliza con las aportaciones de dos experiencias de formación entre grupos de pares, una de ellas desarrollada en Argentina por un grupo de profesionales e investigadores a través de un taller de narrativas pedagógicas. La segunda experiencia, de ámbito Nacional, se asienta en el potencial del uso del blog como elemento de cohesión entre docentes, unidos por unos intereses comunes y orientado hacia la transformación de un nuevo modo de concebir la formación.

El Capítulo 2 confiere una especial atención a la de reconstrucción del proceso de la investigación en la que delimita el foco de investigación, *“Alternativas a la formación permanente reglada del profesorado: el aprendizaje en el caso EABE”* a través de un conjunto de cuestiones que dan forma al pasaje inicial.

Esta investigación abarca el seguimiento (presencial y virtual) de un movimiento activo denominado “EABE” (Encuentro Andaluz de blogs Educativos) conformado por profesionales de la educación, que aunadas por una identidad compartida deciden crear un escenario donde los conocimientos fluyen, se comparten entre iguales y dan paso a un nuevo modo de concebir la educación. Su historia nos remite a una trayectoria de 7 años de eventos anuales (camino del octavo) y múltiples encuentros en el camino. En este estudio se hace un recorrido desde el EABE 14 al 15, analizando los diferentes elementos que conforman una cultura de formación en ámbito no reglado. A lo largo de este año han sido dos los eventos realizados (EABE 14 y EABE 15) y en su trayectoria tres “open” o encuentros celebrados en el camino.

Entre las fuentes y técnicas de recogida de información destacamos la entrevista y la observación directa como herramientas que han permitido excavar en una comprensión más enriquecedora de la realidad objeto de estudio. Un total de 24 entrevistas y 7 observaciones (aunque dentro de cada una de ellas nos encontramos con múltiples momentos de observación, así como de conversaciones informales debido al número de horas que abarcan las inmersiones en el campo de investigación). Del mismo modo los documentos extraídos por la red (blog, wikis, post, artículos, vídeos...) han sido claves para complementar este proceso indagativo.

Este capítulo continúa con la presentación de los principios y criterios éticos, un elemento presente a lo largo de todo el proceso de investigación, a los que sigue la fase de recogida de información donde se deja constancia del carácter emergente de la línea de la investigación, fruto de las aportaciones de la información que surge de las entrevistas. Es por ello por lo que en un primer momento nos encontramos con una perspectiva en la búsqueda de información (alrededor la formación permanente del profesorado en los docentes en activo) y da un giro ampliando la perspectiva respecto a la visión que tienen los asesores sobre la formación horizontal, debido al alto número de asesores que participan en el evento.

El análisis de la información se produce de manera sistemática, abordando lecturas en profundidad de datos, anotaciones, registros, documentos... que después de un proceso de codificación, se clasifican en categorías, a fin de ahondar de manera más exhaustiva en la realidad afrontada, dando forma a los datos a través de descripciones.

Concluida la perspectiva metodológica del estudio que nos ocupa, se da paso al capítulo 3 donde se presenta el informe final (producto de la línea de investigación llevada a cabo) a fin de alcanzar la *“comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente”* (Weber,1968). El resultado es un relato en el que se dejan ver los sentimientos, modos de ver y perspectivas de las personas implicadas.

El informe consta de 15 apartados que se vinculan directamente con las categorías realizadas en el estudio siendo éstas: significado de EABE, perfil del eabero/a, contacto con EABE, motivación para participar en EABE, factor emocional, historia de EABE: papel de la Administración y los CEP, organización de EABE, coordinación y desarrollo de las mesas de trabajo y temáticas propuestas por el camino, utilización de la red como herramienta de formación, camino de EABE 14 al 15, EABE 14 y EABE 15, verticalidad y horizontalidad en el caso EABE, el papel de los asesores en los movimientos horizontales de formación permanente del profesorado, EABE y repercusión en la práctica docente o en la identidad profesional y propuestas de mejora para EABE como movimiento formativo.

La diversidad de enfoques presentes en estas temáticas nos acercan a la comprensión de la realidad de una manera holística, donde unos significados se conciben en interacción con los demás.

Como colofón de la línea de investigación nos adentramos en el capítulo 4, cuyo contenido se asienta en una síntesis y consideraciones finales a través de las cuales se pone de relieve la vinculación existente entre los patrones teóricos que conforman el marco de referencia de la tesis doctoral, y los datos que provienen de la elaboración del informe. Esto nos dará una información en la que se cruzan perspectivas existentes con nuevos planteamientos en la esfera de la formación permanente del profesorado desde el punto de vista de un enfoque de horizontalidad.

Las fortalezas y riesgos de la formación horizontal serán el resultado de un análisis global de estudio, seguido de las aportaciones personales realizadas en este ámbito.

El capítulo 5, en su apartado de bibliografía, pondrá punto y final al trabajo de investigación en el que se recogen los documentos teóricos concebidos como base para la creación del producto final del trabajo de investigación.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Recorrido histórico de la formación permanente del profesorado

El aprendizaje es algo inherente al ser humano, por eso el concepto de aprendizaje permanente está vinculado a orígenes de larga tradición.

Sin embargo, esta perspectiva que hace alusión a un tipo de aprendizaje espontáneo, inconsciente o incidental según García y Egido (2006), da paso a un nuevo camino donde la intencionalidad del aprendizaje domina esta esfera, abarcando la misma como objeto de planificación.

Si atendemos al término específico de formación permanente en el ámbito de la formación del profesorado, nos encontramos con un paradigma relativamente reciente en su estudio de reflexión e indagación.

Al hablar de carácter de intencionalidad sobre la formación de los docentes, tendremos como referencia el ámbito institucional de dicha formación.

Según Rodríguez López (1997) *“La formación del profesorado comprende todo el conjunto de procesos, a través de los cuales, los profesores aprenden a enseñar”*

Haciendo un breve recorrido histórico de la formación permanente del profesorado, según, Imbernón (1993, 2001, 2004, 2005, 2007), nos encontramos con una serie de elementos cruciales que nos ayudarán a contextualizar su evolución.

Antes de los años 70, se produce la institucionalización de la formación inicial. Según Francesco Imbernón (1993), el interés de los investigadores en centrarse en la formación inicial, viene vinculado a la necesidad de contar con profesorado cualificado, capaz de hacer frente a la creciente escolarización de la población y a las demandas del sistema productivo.

La formación permanente del profesorado en esta época no cumple una función relevante para los sistemas educativos, quedando por tanto al servicio de los propios

docentes que desean continuar formándose. Para ello se buscan distintos modos y métodos para hacerlo.

Por este motivo, los procedimientos existentes para la formación permanente del profesorado son muy escasos, reduciéndose a clases magistrales y elaboración de dossier con contenido bibliográfico.

La cantidad de profesionales que se forma es escasa, debido al paradigma del monopolio del saber que domina la esfera social.

Los cambios sociales suceden lentamente y se consagra la idea de que un proceso inicial de formación es suficiente para hacer frente a toda una carrera profesional.

En los años 70 surge la extensión de la educación básica y es cuando empieza el proceso de transformación de las demandas de la escuela, modificando así las expectativas del nuevo docente.

Determinados movimientos sindicales, políticos y de renovación pedagógica ponen de manifiesto la importancia de la formación del profesorado. La formación no institucional de ciertos grupos de docentes emprendedores tales como las Escuelas de verano de los movimientos de renovación pedagógica, comienza a dar sus frutos introduciendo nuevas perspectivas en la realidad práctica de los centros y las aulas.

Las experiencias y aportaciones de Dewey, Freinet, Montessori....se difunden a través de cursos, seminarios, talleres que pretenden divulgar su filosofía educativa.

Imbernón (1997) en el capítulo de uno de sus libros *“Es necesario conocer de dónde venimos para saber hacia dónde vamos”* pone de relieve así mismo, la importancia que estos movimientos (junto con las experiencias y aportaciones de grandes maestros) tuvieron en el peso que se le otorga a la formación permanente del profesorado como medio para el cambio institucional.

Así, en palabras de Gimeno (1982) citado en Rodríguez (1997) es *“una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo”*

Entre estos colectivos emergentes, subyace la necesidad de una formación con una temática divergente a la emanada por las Instituciones oficiales, clave para propiciar procesos y contextos de reflexión.

Empieza a proliferar en los países latinos el análisis de la formación del profesorado como campo del conocimiento, donde destaca el estudio de las actitudes del docente en el campo formativo y la necesidad de su incorporación en el proceso de planificación de las actividades, dando paso a lo que Sparks y Loucks Horley (1990), citado por Imbernón (1997) llaman: *“el inicio de la era de la formación permanente”*

La educación a lo largo de toda la vida debería convertirse en eje rector de las políticas educativas en los siguientes años, tal como se publica en el informe *“aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana”* bajo la presidencia de Edgar Faure (1972), en Rodríguez (1997)

Faure parte de la idea de que los sistemas educativos están sometidos a tensiones internas y externas y es mediante la formación permanente desde donde se puede optar a la transformación de las estructuras educativas.

Según Imbernón (1993) , los cambios sociales, económicos y tecnológicos del momento (junto con la formación inicial recibida), solicitan que la formación permanente actúe como instrumento de constante adecuación.

En esta época se empiezan a introducir elementos de carácter técnico, como planificaciones y programaciones que ayuden a gestionar la labor docente.

Se vive una tendencia de formación basada en el modelo individual, donde cada sujeto en función de sus intereses o expectativas recurre a las fuentes y vías de formación a su alcance como medio de perfeccionamiento.

La formación profesional se realiza bajo el paradigma técnico, donde un experto (considerado como poseedor del conocimiento) instruye en un proceso vertical a un conjunto de docentes unidos por unos mismos intereses. La modalidad más destacada es el formato “cursillo”, cuyos contenidos hacen referencia a un conjunto de contenidos procedentes de la esfera teórica.

La finalidad que se pretende conseguir es la transformación del comportamiento del docente a través de un discurso teórico estructurado y dirigido, con unos intereses convergentes.

Se sigue teniendo como hegemónica la idea de que la formación inicial es para toda la vida, lo que provoca estancamiento y pasividad como rasgo característico de esta etapa. Sin embargo, no hemos de olvidar las contribuciones que los colectivos renovadores aportan en la inquietud y el inicio de nuevas conquistas en el terreno de la formación permanente del profesorado.

En los años 80, la sociedad española consigue la escolarización total de la población, lo que ocasiona, junto con la realidad social del momento: industrialización e inmigración, un nuevo enfoque del docente y la escuela.

La formación inicial adquiere rango universitario y la formación permanente del profesorado empieza a adoptar un rol importante, creándose para tal fin programas específicos a cargo de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades). La finalidad radica en adecuar el perfil del docente a los continuos cambios sociales. Para ello se hace uso de una formación técnica, donde el dominio de ciertos conocimientos y técnicas generalistas supondrían una herramienta de adaptación para el profesional de la educación.

Se llevan a cabo diversas investigaciones en torno a la formación permanente del profesorado, ya que ésta no logra dar respuestas a las demandas del momento, poniendo su acento en el carácter comportamental del docente.

Se trata de dar forma al perfil ideal de profesor en base a una estructura competencial. Investigar sobre las competencias de lo que se considera un buen profesor e incluirlas en los programas de formación del profesorado.

Nos encontramos por tanto, ante una formación de entrenamiento en prácticas, donde al docente, lejos de realizar procesos de reflexión, se le otorga un papel transmisor. El modelo predominante es el de observación/evaluación.

El conductismo y la racionalidad técnica van a estar presentes en este primer enfoque.

Fue un tiempo en el que se extiende el pensamiento predominantemente hegemónico, tanto en el modo de concebir las escuelas como la formación de los docentes, dejando esto una huella en el quehacer docente de una generación de profesionales marcados por esta vertiente.

En un artículo de la revista Cuadernos de pedagogía ¿Qué formación permanente para el profesorado?, Imbernón nos remite a la fecha de 1984, año clave debido a la legislación de los centros de profesorado (Decreto 2112/84 de 14 de Noviembre (BOE 24-XI-84), sustituyendo el modelo de los antiguos ICE.

La formación del profesorado se descentraliza, y son los profesores bajo la figura de “asesores de formación” los que van a adoptar el protagonismo en la gestión de dicho modelo, con objeto de dar respuesta a las demandas procedentes de los Centros de formación (Imbernón, 2005)

Sigue habiendo huellas de la racionalidad técnica, y el modelo de formación existente se considera demasiado estandarizado, centralizado, basado en teorías de expertos con una tendencia mucho más proclive a perpetuar los modelos de formación transmisivos que la propia reflexión práctica de los docentes.

Es por estas críticas, por las que la formación del profesorado se hace eco de diversas carencias en su reciclaje como la necesidad de la descentralización de intereses y necesidades homogéneos teniendo en cuenta la diversidad de los mismos. Se estima

que: la edad del docente, el grado de experiencia, el nivel del sistema educativo en el que ejerza docencia, el contexto en el que se desarrolla como profesional: necesidades, interacciones, funcionamiento...van a ser indicadores que determinen un nuevo enfoque en los modelos de formación permanente. Es el momento en el que los contextos institucionales comienzan a tener protagonismo, desbancando la idea de un modelo individual caduco.

La toma de referencia del contexto específico del centro, cobra fuerza en investigaciones y discursos y protagoniza un espacio relevante. Como dice Imbernón (1993) se *“ha potenciado una formación permanente en representación de la institución, en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada”*

Este nuevo modelo de formación comienza a dar prioridad al cambio institucional y a la formación basada en la práctica profesional, empezando a contemplar la figura del profesor como investigador, así como un modelo de formación en centros.

Todo esto sucede en un contexto donde comienza a cuestionarse la autoridad del profesor, como símbolo del monopolio del saber absoluto.

Sin embargo, en la esfera práctica, la formación permanente del profesorado no ha estado exenta de críticas, recogidas por diferentes autores y países. Así, Sportman(1981), Rubin (1978), Legon (1987) Fullan (1982) Piètre (1988), citados por García (1993) exponen un escenario donde quedan recogidas las reflexiones en torno a ello. Entre los aspectos destacados, se encuentra: una formación irrelevante por considerarse obsoleta y desvinculada de la realidad escolar, el desencanto que el docente manifiesta hacia la formación por no suplir sus demandas profesionales, programas de formación esporádicos y desestructurados, búsqueda del profesorado de una mejora individual y no institucional, una formación permanente desvinculada de la formación inicial, la elección de las temáticas, forma y contenidos formativos provienen de un agente externo y no de los propios docentes, los procesos de evaluación de los procesos formativos son deficitarios, duración escasa, limitada y concluida en las actuaciones de

formación, deficiente formación de los agentes que asumen el rol de formadores de formadores...

Los procesos continuos de reflexión en torno a la mejora de la formación permanente del profesorado han sido una constante en los últimos años, lo que provoca acceder a propuestas de mejora procedentes de críticas anteriores. Sparks (1983), realiza una síntesis centrada en aspectos relacionados con el éxito de los programas de formación, destacando entre otros elementos la importancia de tener en consideración el ambiente escolar (relaciones interpersonales, perfil de la dirección del centro, clima de convivencia...), la planificación (ampliando los programas de formación en un contexto más amplio y duradero, denominado programación a largo plazo, exponiendo diversas fases), y características del profesor.

En los años 90, este nuevo enfoque apoyado en el cambio institucional y la formación basada en la práctica profesional, va impregnando una nueva manera de hacer las cosas que deja traza en los planes y programas de formación. Se trata de un nuevo discurso extendido por documentos escritos y el poder de la palabra como medio de divulgación.

El docente es el centro de interés en virtud del cual, a través de su propia práctica docente y la capacidad de reflexionar sobre ella, se generan circuitos de investigación-acción.

Se considera una época donde se obtienen grandes logros respecto a cotas conquistadas en el terreno formativo.

La reconceptualización de la consideración de contextos específicos en la resolución de problemas prácticos (producto del quehacer pedagógico) provoca la aparición de nuevas modalidades en la formación permanente, fortaleciendo la formación en centros como una alternativa adecuada al perfil docente.

La reflexión sobre los modelos de formación del profesorado va a permitir una adecuación a los cambios.

Esto provoca en líneas generales, el paso de un modelo técnico basado en la mera culturización del profesorado (dando por hecho que la transferencia de los conocimientos en la práctica va a provocar la solución a las críticas detectadas) ,a un enfoque con inversión de estructuras fundamentales, donde no solo se da prioridad a la autonomía y protagonismo del profesorado, al centro específico en el que se desarrolla la acción docente, a las variables que inciden en su puesta en marcha (motivaciones, intereses...) ... sino que también se invierte el orden establecido en el diseño de la planificación.

Es el momento de comenzar diseñando programas comunitarios de cambio y a partir de ahí diseñar estrategias de formación específicas, y no al contrario como se vino haciendo en el pasado.

Se acepta que una de las vías de transformación institucional y desarrollo profesional docente es la formación permanente, pero no la única debido a la influencia que ejercen diversos factores del entorno: disposición individual, compromiso, herramientas, encontrar una identidad compartida, apoyo de los equipos directivos y de ciclos, implicación y participación de la comunidad....

Uno de los problemas que la formación permanente aún no ha resuelto, hace alusión (según Cerná (1988) citado por García (1993)) a la motivación del profesorado, teniendo como referencia un marco de crítica global donde se contempla un grado de desconexión entre las demandas del docente y la realidad formativa ofertada de manera institucional. Esto provoca que el impacto de la formación en el profesorado no sea el esperado, por lo que la transferencia del aprendizaje docente no deja una huella profunda en la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

Tal como nos dice Imbernón (2008) en los años 90, a pesar de que se pone en boga el discurso de que la institucionalización de la formación permanente aparece para dar respuesta a la adecuación de los procesos de formación hacia los cambios educativos, surge otra crítica *“La institucionalización de la formación tuvo su parte negativa, ya que potenció un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que*

aún perdura. El modelo de entrenamiento se consideraba sinónimo de formación permanente”

Aun así, surge una vertiente reflexiva que estimula al profesorado a cuestionar la validez del tecnicismo implorando la necesidad de escucha activa hacia el profesorado, solicitando ser miembro activo del cambio y el proceso de mejora, siendo capaz de decidir y discernir aquello en lo que necesita formarse.

Entre otros logros, Imbernón (2008) nos remite a una etapa de expansión donde destacan: la investigación-acción, un nuevo concepto de currículo, los proyectos, la triangulación y la reflexión en la formación.

La formación permanente del profesorado se concibe como una vía más que estimula el desarrollo profesional docente, pero no la única, ya que se tiene presente un marco de relaciones entre variables como: clima, ambiente, relaciones, condiciones, organización, estímulos, grado de autonomía y toma de decisiones, implicación, recursos, proyectos de formación colectivos...

En este momento empieza a crearse un nuevo modelo centrado en el profesorado y sus situaciones problemáticas contextuales. El profesorado deja de ser objeto único de interés y se abarca el tratamiento del entorno, su dinamización y creación de ambientes estimulantes que propicien la autonomía del docente.

En las últimas décadas, la formación permanente se desarrolla en términos de modelos de complejidad.

Según García (1998) en un estudio realizado sobre la formación del profesorado, motivaciones y realizaciones, publicado en la revista “educación S.XXI”, los elementos incluyentes en un enfoque de globalidad deben contemplar : diversidad de intereses con objeto de facilitar una conexión significativa de la oferta, búsqueda de flexibilidad , atención a las necesidades heterogéneas, una vinculación real del contenido formativo con la práctica, una formación como medida de adaptación a los cambios, la oferta de múltiples estrategias...

Actualmente, hacia dónde caminar ahora en el terreno de la formación permanente abre muchos interrogantes y cuestiones que desde diversos ángulos se tratan de dar cabida.

A pesar de los intentos y teorizar sobre los cambios pertinentes en base a críticas reflexivas y modelos de evaluación, los cambios políticos permeabilizan la práctica, donde se percibe un marcado carácter teórico en los modelos presentes de formación permanente, en el que el conocimiento universitario tiene un calado de envergadura.

Imbernón (2005), en uno de sus artículos, pone en evidencia los modelos actuales de formación, basándose en la reproducción de estereotipos formativos, teniendo como referente una formación transmisora, una teoría carente de contexto, desvinculada de los problemas que emergen de los contextos prácticos y destinada a un profesorado medio inexistente.

Ante esto, propone continuar indagando en la búsqueda permanente de nuevos enfoques y metodologías que profundicen en lo que él denomina la teoría de la complejidad: relaciones entre el profesorado, emociones y actitudes del profesorado, capacidad de generar conocimiento pedagógico desde los propios centros, la autoformación, trabajo entre iguales, relaciones horizontales, ampliar el horizonte a las capacidades, habilidades, emociones y actitudes cuestionadas de manera sistemática.

La raíz de dicha alternativa consiste en salirse de la burocratización y estandarización de los modelos de formación y abrir cotas y horizontes que permitan salir de la rutina, incidiendo en la capacidad de generar expectativas y valorar el trabajo / esfuerzo que realizan algunos docentes de manera sistemática con intención de contribuir en el cambio cualitativo de la mejora de la calidad de la enseñanza. Abrir las fronteras y límites de la formación permanente e incorporar proyectos comunitarios de inclusión.

Otro de los planteamientos que expresa Imbernón como medida de cambio, radica en los procesos de formación del perfil del asesor, enfatizando en su necesidad de transformación y adaptación a los continuos cambios socio-políticos.

María Teresa Colen (2012) recoge en un artículo las reflexiones y aportaciones actuales hacia la formación permanente, producto del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en formación permanente del profesorado celebrado en Barcelona en el año 2011. Entre ellas, cita la contribución que hace Gimeno respecto a la situación actual del profesorado, exponiendo su autonomía en un marco de condiciones de carácter político, social, moral y personal.

Por otro lado, este mismo autor expresa la tendencia de los últimos años de focalizar los modelos de formación en torno a patrones competenciales, es decir, la formación del profesorado basada en competencias profesionales.

Imbernón (2012), en el mismo Congreso citado anteriormente, participa exponiendo que entre las últimas tendencias se ha de contemplar el fomento de las políticas que refuercen un trabajo colaborativo del colectivo docente, así como priorizar al sujeto como sujeto de formación, y no como objeto de la misma.

Como vemos, la formación permanente del profesorado ha sufrido una evolución histórica donde la confluencia de variables determinan sus modelos y puesta en práctica, y en la que el camino se presenta inacabado, sin límites en el campo de conocimiento y aportaciones procedentes del campo de la investigación.

1.1.1. Síntesis

El recorrido histórico de la formación permanente del profesorado se presenta secuenciado en décadas, donde se destacan las siguientes particularidades:

En los años 70 se institucionaliza la formación inicial, quedando la formación permanente al arbitrio de intereses individuales de profesores que puntualmente reclaman un reciclaje de las competencias profesionales. La formación permanente que comienza tímidamente a hacerse visible se basa en patrones verticales e individuales, con pobreza de medios para su desarrollo. Esta incipiente aparición de la importancia de la formación continua es avalada por aportaciones de grandes pedagogos, sindicatos y movimientos que inciden en la necesidad de reflexionar sobre los enfoques

institucionales del momento y utilizan la formación permanente como herramienta para la transformación.

En los años 80 la formación permanente comienza a adoptar un rol importante. Se abordan programas específicos por los ICE a cargo de las Universidades, cuyo objetivo radica en adecuar de manera permanente el perfil profesional, mediante el análisis de competencias, a los continuos cambios sociales. El predominio del enfoque técnico (que dejará huella durante años) domina la esfera formativa caracterizada por ser transmisora y poco reflexiva, donde se concibe al docente como objeto de formación y no como sujeto de la misma.

Posteriormente surge la legislación de los CEP, en la que parece la figura del asesor (procedente del campo de la docencia en activo) como representante institucional de la formación permanente del profesorado. Se produce un proceso de descentralización de intereses y necesidades y se establecen los contextos institucionales como protagonistas, donde se concibe al docente dentro de un grupo de pertenencia. Destaca la formación basada en la práctica profesional en la que los procesos de reflexión aparecen como representantes de la figura del profesor investigador.

En la década de los 90 surgen aportaciones procedentes de la influencia que ejercen los condicionantes institucionales internos cobrando relevancia: el profesorado que actúa, el centro y las variables institucionales que caracterizan a cada escenario educativo. Se da un giro hacia la escucha activa del profesorado (atención a sus necesidades).

En las últimas décadas, nos adentramos en el paradigma de los modelos de la complejidad que sitúan al profesor en su situación problemática como epicentro de los referentes formativos. La búsqueda de intereses diversos, de heterogeneidad de modalidades de formación, de conexión entre la oferta y la demanda... dan paso a la indagación de nuevos enfoques y metodologías que superen la reproducción de estereotipos, ahondando en las relaciones del profesorado, las emociones, la horizontalidad en el trabajo entre iguales, la autonomía...

En síntesis generales podemos destacar cómo el desarrollo de la formación permanente del profesorado a lo largo de la historia ha estado condicionado por múltiples variables contextuales, procedentes principalmente de dos vertientes como son la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales así como a las instituciones educativas.

Dicho proceso de aclimatación incide directamente en la figura del profesorado, utilizando el potencial concedido a la formación permanente como herramienta para el cambio.

A lo largo de la historia se percibe una transformación que evoluciona desde el carácter centralizado de una formación individualizada y descontextualizada hasta la consideración de espacios educativos como unidades de cambio, configurados y condicionados al mismo tiempo por variables externas al perfil profesional, y que han sido objeto de estudio.

La complejidad de las estructuras presentes en los modelos formativos también da un giro, pasando de un enfoque verticalista a tendencias innovadoras de los últimos tiempos que apuntan hacia la horizontalidad como alternativa enriquecedora de los procesos de formación.

1.2. Modelos de formación permanente del profesorado

Según Imbernón (1998) citado por Sánchez (2009), la última finalidad de la formación permanente del profesorado es la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación docente.

Para su consecución, nos encontramos con un abanico de posibilidades entre las que destacan diferentes tipologías de modelos formativos.

En este caso, pasaremos a describir los modelos propuestos por Imbernón (1998), beneficiándonos de las aportaciones que diversos autores hacen al respecto, tales como: Sánchez (2009), Gutiérrez (2005), Castiñeiras (2015), Navarro, Illesca y Lagos (2005) y Morales (2006).

Los cinco modelos que esbozan la clasificación son:

1. Modelo de formación orientada individualmente:
2. Modelo de observación-evaluación:
3. Modelo de desarrollo y mejora:
4. Modelo de entrenamiento o institucional:
5. Modelo de investigación indagativo:

1.2.1. Modelo de formación orientada individualmente

Se caracteriza porque es el docente de manera individual el que elabora, planifica y lleva a la práctica su propio proceso de formación permanente.

El sujeto determina los objetivos a alcanzar, estableciendo sus propios ritmos y atendiendo a sus necesidades e intereses.

En este sentido, se dota de autonomía al profesorado respecto al itinerario formativo que ha de seguir en su trayectoria profesional.

La motivación aumenta respecto a la formación, al ofrecer un margen de libertad en la elección del contenido formativo, así como su estructura, duración...

Por su parte, la eficacia en el aprendizaje del docente se incrementa, según Imbernón (1998) (citado por Sánchez (2009) en su tesis doctoral acerca de la formación permanente del profesorado centrado en la escuela), debido a la implicación activa del adulto en la planificación de su propio aprendizaje.

Nos referimos a formación individualizada al encuadrarse dentro de un marco ajeno a la institución en la que se trabaja, donde predomina el docente de manera aislada.

Gutiérrez (2005), expone que es un modelo donde prevalece el sentido común, en base a la consideración de que en cualquier situación se aprende, al margen de que ésta sea o no catalogada dentro del ámbito formal.

El modelo parte del fundamento de que el profesional no solo es capaz de dirigir el camino de sus aprendizajes, sino que también se involucra en la valoración del seguimiento que hace de los mismos, con el fin de nutrir la posterior toma de decisiones.

A este modelo se le acuñan muchos aspectos positivos, pero Navarro, Illesca y Lagos (2005), nos remiten a que la ausencia de un programa organizado debilita la potencialidad del enfoque. La argumentación se sustenta en la posibilidad de regular programas específicos de formación individualizada, atendiendo a los principios que benefician los efectos positivos.

1.2.2. Modelo de observación-evaluación

En este modelo, el origen sienta sus raíces en la necesidad de dar respuesta a las demandas del docente, que surgen de su práctica diaria.

Se establece una distancia amplia que separa la formación inicial de las realidades institucionales en el quehacer diario.

Por ese motivo se empieza a indagar en estrategias y modos que permitan acortar distancias entre ambos enfoques.

Para dar respuesta a este vacío, se toma conciencia de la potencialidad del conocimiento emanado de las prácticas docentes, utilizando prioritariamente dos instrumentos claves como la observación y la reflexión, que van a encaminar el proceso de retroalimentación en este modelo de formación.

Debido a las estructuras físicas presentes en los centros educativos "estructura en aulas independientes", el docente carece de información que favorezca una visión externa de su realidad educativa, por lo que según Navarro et al (2005), siguiendo el estudio elaborado por Sparks y Loucks-Horsley (1990), *"la base de este modelo es que la reflexión y el análisis individual de la práctica docente puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común"*

Se trata de hacer que el profesorado tome conciencia de cómo está afrontando su práctica diaria, con objeto de facilitar su aprendizaje permanente. Se analizan elementos como: relaciones con el alumnado, clima del aula, estrategias metodológicas, utilización de recursos, espacios y tiempos.. , que hacen alusión a la puesta en práctica en un contexto determinado de la esfera del conocimiento teórico.

La información obtenida servirá como plataforma de reflexión para producir procesos de mejora en la atención educativa del alumnado.

Como cita Gutiérrez (2005), es muy importante que el profesorado acepte que de la observación se puede aprender, y despojarse de los estereotipos negativos de sanción que viene arrastrando este concepto desde el pasado.

Por esto, propiciar un clima de confianza es clave para obtener unos buenos resultados, con objeto de que las críticas constructivas sean aceptadas como tales.

En esta visión está presente la ruptura de la cultura del aislamiento, provocando e incentivando un trabajo compartido que permite triangular información acerca de una misma realidad pero procedente de diversas perspectivas.

Los agentes que participan en esta acción son el propio docente, junto con la figura de un asesor o mediante un intercambio entre iguales.

Según Imbernón (1998), citado por Sánchez (2009), este modelo se caracteriza por seguir una serie de fases como:

1. Reunión previa a la acción donde se planifica la actividad de observación (objetivos, temas, posibles incidencias..)
2. Fijación de objeto de recogida de información: La observación puede ser centrada en: profesor, alumnos.. abarcando un ámbito general o particular, dependiendo de las necesidades del docente.
3. Una vez recogida la información, los datos se analizan teniendo en cuenta la participación del docente y la de los observadores, en función de los objetivos predeterminados. El objetivo es poner de manifiesto los aspectos más relevantes de la sesión.
4. Tras la observación, se realiza un proceso de reflexión intermiembros en el que se comparten los datos recogidos.
5. En ciertas ocasiones también se contempla la posibilidad de evaluar la puesta en práctica de este proceso evaluador, con objeto de incidir en la propia estrategia metodológica. En este sentido se modificarían los aspectos propuestos como alternativas de mejora, con objeto de comenzar un nuevo enfoque enriquecido por éstas.

1.2.3. Modelo de desarrollo y mejora

Este modelo se utiliza cuando los profesionales están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, planes, proyectos didácticos u organizativos, con objeto de resolver situaciones problemáticas relacionadas con la enseñanza.

Morales (2006) pone de manifiesto en la publicación de un artículo, “*La formación permanente de los docentes*”, cómo este modelo parte de la suposición de

que la forma en la que aprenden los adultos es más eficaz cuando existe una necesidad en conocer o resolver algún problema concreto.

Las personas próximas a los contextos de trabajo adquieren una comprensión mayor de la concepción de la problemática y las posibilidades de resolverlo.

Una cultura de trabajo colaborativa debe impregnar el sentido de este enfoque, bajo el paraguas de situaciones globales que afecten a un grupo de profesionales en beneficio de los resultados del alumnado.

Castiñeiras (2015) destaca que para atender a este modelo, *“es necesario que el docente tenga una serie de conocimientos específicos sobre cuestiones como por ejemplo, planificación curricular, aplicación de resultados, resolución de problemas...”*

A estos conocimientos se accede mediante observaciones, lecturas, intercambios de puntos de vista con otros agentes y fuentes, ensayo y error, acceso a un conocimiento vinculante con la temática....

Así mismo, exponer que este modelo parte de la mezcla de diversas estrategias de aprendizaje.

La finalidad que orienta la acción es la de mejorar la institución educativa mediante la puesta en práctica de planes, proyectos, programas...circunscritos en un escenario determinado (el centro escolar correspondiente).

Para alcanzar la meta se establece una secuencia, según Imbernón (1998), cuyos pasos consisten en:

1. Partiendo de un sentimiento de necesidad del colectivo docente se selecciona e identifica la problemática del contexto de trabajo.
2. Se piensa sobre alternativas posibles relacionadas con la situación problemática establecida.
3. Se pone en marcha el modelo de formación, cuya duración puede ser variable.

4. Se realiza una valoración de los resultados en función de la satisfacción del profesorado hacia la resolución del planteamiento inicial.

El aprendizaje del profesorado es producto de la capacidad de dar respuestas, a las demandas o problemas concretos vinculados con la vida en el aula o institución, partiendo de procesos de reflexión y análisis.

1.2.4. Modelo de entrenamiento o institucional

Se fundamenta en la necesidad de transformar significativamente aquellas creencias, conocimientos y actuaciones del profesorado orientándolas hacia aquellas que merecen ser reproducidas por el docente en el aula, por ser consideradas las más adecuadas.

Para ello se establecen unos cánones de comportamientos y estrategias que el docente debe transferir al aula.

Los objetivos, contenidos, las estrategias metodológicas...no parten de las voces de los docentes, sino de los formadores, expertos o instituciones externas al servicio de la formación.

Por ese motivo, los intereses se apartan de la necesidad intrínseca que el docente reclama, sino que se hacen eco de las necesidades que instituciones ajenas evocan en sustitución de los mismos.

El núcleo de los procesos de aprendizaje se nutre del entrenamiento y la retroalimentación del mismo.

Una vez que se concluye el producto de entrenamiento, se trata de ver si las actitudes propuestas para el cambio calan las aulas. Esto se lleva a cabo mediante la observación de compañeros o de los propios formadores.

Este modelo tiene su aval en las teorías conductistas, propias de los años 70 y 80.

Sparks (1983), citado por Gutiérrez (2005), presenta la importancia de la primera fase en este modelo, que consiste en hacer un adecuado diagnóstico, mediante la observación, de las formas de actuación del profesorado en sus clases.

Para poner en práctica este enfoque se hace uso principalmente de cursos y seminarios, entre otras actividades de formación estructuradas.

La complejidad de los entornos de trabajo, junto con las variables que intervienen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se mantienen al margen en este esquema de transformación del perfil docente.

1.2.5. Modelo de investigación indagativo

En dicho modelo se establece que el docente busque el área de interés, buscando y seleccionando información, sobre la cual interpreta y analiza la situación para decidir sobre las actuaciones de mejora.

Morales (2006) argumenta que el sustento de este modelo formativo se encuentra en el *“reconocimiento de la capacidad del profesorado para identificar los problemas que afectan a su práctica y al centro escolar, así como para realizar un proceso de indagación en torno a ellos”*

Se denomina método de investigación indagativo porque parte de un modelo de investigación-acción en torno al análisis e interpretación de la propia realidad. Este modelo se presenta en un formato cíclico, donde los mismos resultados sirven como punto de partida para iniciar una posterior identificación objeto de análisis.

León (1997), citado por Gutiérrez (2005), presenta este enfoque según diferentes momentos: reflexión, planificación, acción, observación, reflexión, planificación... Se trata de que el profesorado adquiera un conocimiento que emerge del análisis de la propia práctica docente, al mismo tiempo que enriquece la práctica mediante modificaciones pertinentes. Se establece por tanto una relación bidireccional entre la teoría y la práctica, con carácter de retroalimentación.

Se parte del reconocimiento de la capacidad del docente para generar marcos de investigación en base a problemáticas concretas de su entorno educativo. Esto nos lleva a contemplar nuevas formas de comprensión de la realidad, con objeto de mejorar la enseñanza. Se concibe al profesional como un sujeto activo e inteligente, que busca en aportaciones teóricas y metodológicas un sustento para nutrir su intervención en el aula, así como extraer un saber práctico para contribuir al conjunto de conocimientos teóricos.

Se establece que cuando el docente forma parte activa del proceso de intervención, se provocan nuevas formas de interacción con el medio.

En este modelo, se acepta como válido el conocimiento teórico producido por un profesional, que viene de la mano de un contexto práctico en interacción con modelos de reflexión.

Este modelo puede presentar diversas variables en función de si presenta un enfoque más o menos formal, si existe una intervención individual, en pequeños grupos o gran grupo, del lugar en el que se desarrolle (clase, centro de profesores, curso..)pudiendo jugar por ello con diferentes alternativas.

El papel del formador consiste en facilitar los procesos de acceso a la comprensión de la realidad.

La contribución que ofrece este modelo según Sánchez (2009), entre otros aspectos, es que cuando diferentes perfiles profesionales trabajan juntos (asesores, formadores, profesores...), la diversidad de enfoques enriquece el desarrollo profesional de los componentes del grupo.

Los modelos presentados anteriormente no deben ser concebidos de manera limitada y aislada, pudiendo encontrarse en ellos elementos coincidentes.

Un aspecto convergente en todos ellos es la intención de favorecer el desarrollo profesional del docente.

Lo que dota de identidad a cada uno de ellos son las concepciones y actitudes frente a la formación y la enseñanza.

Así, sobre el concepto de formación nos encontramos dos vertientes claramente diferenciadas, Morales (2006): En la primera se identifica la formación con la acción de dar forma, modelar. El formador es el que dibujaría el perfil del profesional, jugando a través de diversas estrategias a perfilar el contorno del docente excelente. El rol del profesor es el de sujeto pasivo, dejándose guiar y actuando bajo las orientaciones de un agente externo.

En el segundo caso, se concibe el proceso formativo como un acto intrínseco, donde se da por supuesto que nadie puede formar a nadie. Se evidencian la necesidad de que el sujeto contribuya de manera activa, movido por sus impulsos, deseos, posibilidades y experiencias...

Se parte de que si bien el individuo se forma de manera individual, no lo hace solo, sino mediante mediadores, por lo que se precisa la presencia de otro.

1.3. Modalidades de formación permanente del profesorado en el ámbito institucional

La situación actual de la formación permanente del profesorado en España no está exenta de complejidad debido a la variabilidad de las políticas que la regulan.

Este fenómeno es causado por la competencia en materia educativa que adquieren las comunidades, y que la dotan de autonomía para desarrollar su propia normativa.

A pesar de la identidad conferida a cada una ellas, existen una serie de elementos en común, que otorgan coherencia en un marco general.

Así por ejemplo, aunque nos encontramos en cada comunidad con un modo distinto de llevar a cabo los procesos de formación continua del profesorado, representado por órganos diversos, los principios que convergen en las finalidades de dicha formación son coincidentes.

Según un estudio elaborado por la Consejería de educación de la Junta de Castilla y León, (por el centro superior de formación del profesorado (2010)), entre los órganos responsables de desarrollar y dinamizar los planes de formación nos encontramos con: Centros del profesorado “CEP” (Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha), Centros de profesores y recursos “CPR” (Aragón, Asturias, Ceuta y Melilla, Murcia Extremadura y la Rioja), Centro de Recursos Pedagógicos ”CRP” (Cataluña), Centro de Formación y Recursos “CFR” (Galicia), Formación, Innovación y recursos “CEFIRE” (Comunidad Valenciana), Centros de Formación del profesorado e innovación educativa “CFIE” (Castilla y León), Centros de recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural “CRAER” (Castilla la Mancha), Centro de apoyo al profesorado “CAP” (Navarra), Centros territoriales de Innovación y formación “CTIF” (Madrid), y centros de Apoyo a la Formación e innovación educativa (País Vasco).

Según este estudio *“Todas las Comunidades Autónomas disponen de una sólida y valiosa red de Centros de Profesores cuya misión y finalidad son parejas: impulsar el*

perfeccionamiento constante del profesorado y asesorarles para la mejora continua de su labor docente”.

Según el II plan de Formación permanente del Profesorado en Andalucía (orden 9 de Junio de 2003), a través de estos órganos institucionalizados, se desarrollan las distintas modalidades formativas con objeto de organizar y gestionar la oferta de formación.

De este modo, podríamos definir las modalidades como los medios o herramientas utilizadas para desarrollar los objetivos propuestos en los planes de formación.

Las modalidades de formación ofrecen una amplia gama de alternativas para mantener actualizado al profesorado. Éstas atienden a un modelo prioritario que actualmente establece como punto de referencia, la recuperación de la práctica para reflexionar sobre los problemas que surgen en la actividad profesional. Se trata de ofrecer una vía para contribuir al desarrollo profesional docente.

Suelen partir de las necesidades detectadas por las instituciones de formación, así como de iniciativas procedentes de los propios centros educativos en base a una necesidad emergente donde la autoformación juega un papel destacado.

Las clasificaciones en torno a ellas son múltiples y variadas dependiendo del criterio al que se atienda, pero si tratamos de realizar un análisis global por encima de las singularidades que definen a las diferentes regiones, podemos obtener una clasificación en torno a dos núcleos fundamentales: Actividades formativas y autoformativas.

1.3.1. Actividades formativas

Es la formación que se centra en la detección de necesidades de manera externa, ofreciendo un abanico de estrategias formativas con una serie de características, definidas por Villar Angulo (1996), como: se basan en contenidos científicos, técnicos culturales y pedagógicos procedentes de especialistas; las necesidades del sistema educativo y de la formación del profesorado son las que dirigen el establecimiento de

objetivos y contenidos; incluyen actividades presenciales, semi- presenciales y a distancia; se realiza una evaluación del proceso formativo donde se contempla tanto la asistencia como la realización de las propuestas de trabajo establecidas.

Este tipo de actividades se define también por su formato reglado, donde una estructura predeterminada confiere singularidad al desarrollo de la misma.

Poseen una duración establecida en el tiempo, con una fecha de inicio y de fin, lo que las sitúa dentro del marco de un aprendizaje generalmente esporádico.

Estas modalidades formativas suelen dar cobertura al profesorado de la zona de actuación.

Las actividades se consideran esencialmente divulgativas e influyen en el profesorado de manera individual, y no como grupo. Por este motivo, el impacto para generar cambios es menor que en las actividades de corte colaborativo a nivel de centro.

En el ámbito institucional este tipo de actividades está avalada por una certificación, otorgada en función de una evaluación basada en un porcentaje de asistencia obligatoria y una valoración relacionada con una propuesta práctica.

Existe una amplia variedad de formatos que dan cobertura a las actividades formativas tales como Cursos, cursos con seguimiento, seminarios, conferencias, congresos, encuentros, coloquios/mesas redondas, jornadas, talleres, planes y programas, asesoramiento en centros, actividades semipresenciales, formación a distancia, actividades on line...

Curso: Es una actividad con un origen muy antiguo que arrastra una larga tradición. Así, nos señala Martínez (1983), que dado tanto a la cantidad como a su larga trayectoria, el curso se define como *“la actividad de formación y perfeccionamiento por antonomasia”*.

El diseño parte del órgano que la oferta, siendo la temática a tratar diversa, alcanzando desde contenidos científicos, didácticos, pedagógicos hasta culturales.

Desde la web del departamento de formación del Gobierno de Navarra se presenta la finalidad del curso del siguiente modo: *“Esta modalidad de formación trata de responder a la necesidad de actualizar las competencias profesionales docentes en cada una de las áreas y/o materias curriculares y sus correspondientes didácticas con la intención de adecuarlas al nivel educativo en el que se imparte la docencia”*

Se trata de una actividad secuenciada, puesta en práctica por profesores considerados expertos en los contenidos abordados para desarrollar el plan de formación.

Pese a que la normativa desarrollada en cuestiones de formación permanente en los últimos años, pone su sello de identidad en la capacidad de reflexión del docente sobre contextos eminentemente prácticos, atención a contextos específicos, necesidad del carácter emergente de los núcleos formativos, escucha activa hacia las manifestaciones de los docentes... siguen predominando cursos con estructuras cerradas que atienden a un paradigma conductista.

Según Martínez (1983), el influjo de cursos viene dado entre otras razones porque: la duración es corta, trata como norma general temas monográficos, es desarrollado por un número muy reducido de profesionales y el material no suele ser costoso.

Entre una de las características más importantes destaca que es dirigido a un grupo medio, como se expone en el Anexo I *“Organización y gestión de las actividades: nomenclatura de las actividades”* en uno de los documentos del CEP de Jerez, de la Junta de Andalucía (2011). Esto hace referencia a una media estandarizada de docentes, tratando de unificar criterios homogéneos y obviando la heterogeneidad y divergencia entre los intereses y necesidades del profesorado.

Rentabilizar los patrones formativos ha sido un referente en los planes de formación, que sigue estando vigente en la actualidad.

Desde la Delegación provincial de Córdoba, en el ROF del centro de profesorado “Luisa Revuelta”, se define la modalidad de curso como aquella cuyo objetivo consiste en acercar información a los asistentes.

Curso con seguimiento: Dentro del formato de curso, se presenta otra estrategia “curso con seguimiento”, en la que se hace referencia al seguimiento que agentes externos realizan de la actividad que se está llevando a cabo. En un primer momento se trata de analizar el alcance que los contenidos tratados tienen en los receptores. A continuación, tras un periodo de reflexión y análisis, se realiza una valoración del impacto en las prácticas educativas.

En la web del CEP de Jerez, En el Anexo I “*organización y gestión de actividades*” (2011), se destaca del curso seguimiento el carácter mixto de la organización, en la que se presenta una parte de trabajo grupal y otra que deja un margen de autonomía al grupo conformado para alcanzar la finalidad planteada, basada en una actividad concreta.

Seminario: Schutzenberger, (1974) citado por Martínez (1983), define este concepto como “ *En sentido amplio, un seminario es la reunión de individuos que ejercen generalmente la misma profesión, tratan de los problemas de su carrera, hacen prácticas o participan en intercambios; a pesar de algunas clases y conferencias, es esencialmente una reunión, una discusión dentro de un grupo limitado*”

Se caracteriza por profundizar en el conocimiento de diversos temas educativos, con la particularidad de incluir la parcela de aplicación didáctica.

En su puesta en práctica se lleva a cabo un modelo de implicación del profesorado a través de debates e intercambio de experiencias.

Suelen estar representados por un órgano asesor externo.

Respecto al número de participantes, generalmente es inferior al aforo de los participantes de un curso.

Independientemente de ser considerado un medio para contribuir el desarrollo profesional docente, puede valorarse desde una modalidad de trabajo en equipo, con una dinámica particular.

En la web del departamento de formación del profesorado de Navarra (2015), se hace referencia a las siguientes características:

Inciden en la mejora de la práctica docente a través de estrategias de trabajo en equipo, se reflexiona en grupo sobre el contenido formativo y se proponen medios para desarrollar el proceso de formación, se profundiza en temas educativos que surgen de las intervenciones de los participantes, el seguimiento del trabajo lo lleva a cabo un experto, la evaluación depende de asistencia, participación activa, conclusiones y elaboración de materiales.

Desde la Página web del CEP de Cantabria (2015), se presenta esta modalidad con la argumentación de que *“las responsabilidades de todos sus miembros han de quedar bien delimitadas con objeto de que se pueda conseguir un buen resultado colectivo.”*

Para ello se realiza un diseño organizado de la fundamentación del seminario, donde se especifica el calendario de reuniones con fecha y duración de las mismas, temáticas a abordar, número de participantes, funciones de los miembros...

Conferencia: La finalidad principal de esta actividad es la de acercar al docente a un conocimiento puntual o calificado como novedoso.

Se utiliza como medio portador del mensaje la oralidad, siendo definida como exposición en público sobre un tema determinado.

Cuando la persona que asume el rol de conferenciante se trata de una persona reconocida, se utiliza el término de “conferencia magistral”. A este término nos referimos cuando el protagonista posee unos conocimientos específicos sobre la temática a tratar.

La estructura adoptada es vertical, donde se admite el principio de que la persona que sabe es la que enseña a los demás.

Las relaciones entre los participantes y el conferenciante suele ser distante, pues en el discurso predomina la unidireccionalidad del mensaje, salvo en momentos puntuales donde se posibilita la interacción mediante preguntas, dudas...

Si nos referimos a las relaciones que mantienen los participantes entre ellos, éstas son casi inexistentes debido a que el monopolio del canal de comunicación lo ocupa predominantemente el sujeto que emite la información.

Según la Wikipedia en la definición de conferencia, a lo largo de su trayectoria ha habido una evolución respecto a los medios utilizados para emitir la información y la accesibilidad a las personas a las que va dirigido el discurso. Así, en los orígenes empezó siendo un discurso apoyado en exclusividad por la oralidad, se complementó con soportes de material de impresión, pasando por las diapositivas hasta el uso de las tecnologías de la información y comunicación: ordenador, pizarra digital... En el siglo XXI se ha llegado hasta abordar el acceso a la información en tiempo real, de personas dispersas en su geografía teléfonos, teleconferencias, internet, streaming...

El uso de la conferencia sienta sus raíces en un modelo de formación donde la tendencia radica en instruir al profesional sobre aquello de lo que se considera desprovisto y se estima necesario para contribuir a la mejora del sistema educativo. Un modelo técnico por excelencia, caracterizado por la capacidad del docente de interiorizar un discurso externo y ser capaz de transferirlo al aula.

Congreso: La palabra congreso sirve para designar un evento que tiene como finalidades: la difusión de información sobre un contenido monográfico y debatir o intercambiar experiencias.

La estructura del congreso se presenta como una unidad que contiene por lo general diversas conferencias, talleres, mesas redondas u otro tipo de actividades al servicio del mismo fin.

Parte de un esquema previamente elaborado, lo que conlleva una estructura organizada.

Atendiendo al tiempo, se trata de una modalidad acotada con una fecha de inicio y una de fin.

Encuentro: Desde el Centro de Profesorado de Córdoba, en el artículo 31 de su ROF, (2015) el encuentro hace referencia a una particularidad del curso que se rige por presentar unos contenidos muy concretos y específicos.

Esto es ampliado con la información que ofrece la web del CEP de Jerez (2015), en la que se especifica su corta duración en el tiempo, la división en módulos formativos vinculados a una temática común y el intercambio de experiencias entre los participantes como seña de identidad.

Coloquios/mesa redonda: Se contempla como una actividad de corta duración en el tiempo, normalmente incluida en otras de carácter más extenso, como por ejemplo un curso o una jornada. En la página web del CEP de Jerez, Anexo I sobre nomenclatura de actividades de formación, (2015), queda definida por el carácter participativo de sus miembros a fin de contemplar una misma realidad desde diversos enfoques.

Su finalidad es la de debatir, exponer, compartir y contrastar puntos de vista.

La nomenclatura viene acuñada por la distribución de los miembros durante el intercambio, generalmente presentada a través de una mesa redonda. Aunque en la actualidad, este término se presenta con carácter simbólico, haciendo referencia exclusivamente a la inexistencia de jerarquía en las opiniones o intervenciones emitidas, otorgándose a todos los miembros el mismo derecho de participar y oír.

Según la definición de Wikipedia (2015), existen una serie de principios que rigen el desarrollo de la actividad, como por ejemplo: tiempos y orden en las intervenciones, existencia de la figura del moderador, preparación previa del discurso o exposición por parte de cada miembro, fases...

Atendiendo a las fases en su desarrollo, nos encontramos con 4 momentos claves: introducción del tema, desarrollo del núcleo central por parte de los participantes de

manera reglada, preguntas y respuestas (en las que pueden intervenir los espectadores) y una conclusión final.

Jornada: Es una actividad de corta duración (generalmente comprende varias horas de un mismo día), concebida predominantemente como medio portador de intercambios de experiencias.

Poseen una estructura formal en cuanto a distribución de espacios, tiempos, ponentes...

El Centro de profesorado de Jerez (2011), presenta como características: que va dirigida de manera general a un gran grupo y su organización gira en torno a una serie de conferencias.

Taller: Desde la información proporcionada por el CEP de Marbella-Coín (2015) y el departamento de formación del profesorado de Navarra (2015), los talleres constituyen estrategias formativas cuya parcela experiencial y práctica destaca dentro de la adquisición de contenidos muy específicos.

Se trata de que el profesorado aprenda a través de procesos de experimentación.

La temática elegida debe estar relacionada con la práctica educativa, de manera que los aprendizajes obtenidos en el taller tengan una transferencia inmediata en los centros educativos y las aulas, objeto a su vez de análisis y reflexión.

Desde el CEP Marbella-Coín se especifica como los talleres ofertados desde su entidad, irán dirigidos a centros educativos, y no a grupos de profesores. Este fenómeno va en la línea de contribuir a procesos de transformación en torno a contextos institucionales, dotando al centro y al profesorado del mismo de un protagonismo manifiesto.

Planes y programas: Es otra de las concreciones de la oferta formativa del profesorado.

Se trata de diseños que vienen estructuradas desde la Consejería de Educación.

Mantienen puntos de coincidencia con la modalidad de formación en centro pero en este caso el armazón viene constituido de manera vertical, desde arriba.

Los profesores no inciden en la selección de las temáticas abordadas ni en el proceso de formación. Para participar en planes y programas se exige que un 50% de la plantilla del centro esté comprometido.

Asesoramiento a los centros: Consiste en una ayuda externa, a través de la figura de un asesor, a los profesores. Su misión es acompañar, incentivar, asesorar y dinamizar entre otras muchas funciones.

Pretenden ayudar al profesorado y equipos docentes en su labor diaria, facilitando el camino para solventar problemas y encontrar soluciones, mediante el estímulo para que el docente haga uso de su autonomía pedagógica de manera adecuada.

La base de esta autonomía debe basarse en la adquisición de competencias del profesorado que le permitan retroalimentar su práctica de manera eficaz.

Los asesores deben ser figuras capaces de acoger las demandas de los centros educativos y convertirlas en oferta formativa a través de sus planes. Se trata de actuar como acompañantes, facilitadores de medios y recursos, promotores de la participación y el compromiso con la profesión docente.

Por este motivo, desde la página web del Gobierno de Navarra, en su departamento de formación, se contempla esta opción como un elemento más entre las modalidades formativas.

Actividades semi-presenciales: Son aquellas actividades que combinan un porcentaje de asistencia presencial obligatoria y otro de horas no presenciales, desarrolladas a través de un trabajo complementario.

Formación a distancia: Su origen viene de larga tradición, y se utiliza este término al referirnos a un tipo de formación en la que la documentación para la

formación llega a la persona que se forma por correspondencia. Una vez realizada la tarea asignada se devuelve el material elaborado para su posterior valoración.

En estos casos existe una persona de referencia a la que denominan tutor, encargado de resolver dudas y guiar el trabajo realizado durante el proceso.

En la actualidad, esta modalidad se sustituye básicamente por la teleformación, desarrolladas de manera virtual, debido a los avances tecnológicos al servicio de la formación.

Actividades on line: Es una estrategia de formación donde una plataforma virtual se convierte en referente para su puesta en práctica.

En el Anexo I (web del Centro de profesorado de Jerez), de organización y gestión de las actividades de formación (2011), se define así, de acuerdo con la orden de 16 de Octubre de 2006 (B.O.J.A de 9 de noviembre de 2006) *“Serán aquellas que se realicen a través de un aula virtual, entorno de trabajo fundamental, donde los participantes deberán contar con una serie de recursos mínimos: guías informativas que recojan los aspectos necesarios para el desarrollo y seguimiento del curso, los materiales propiamente dichos, una agenda de trabajo, un registro de evaluación, foro y cualquier otro elemento que se considere útil para facilitar consultas sobre el tema objeto de dicho curso. Pudiendo contar con algunas sesiones presenciales a lo largo del curso”*

Las actividades a distancia contribuyen a ahorrar espacios, tiempos y recursos.

Según la página web Don cursos.com (2015), en su definición del concepto de formación on line aparece como característica el uso de las tecnologías de la información y comunicación como portadoras del proceso de aprendizaje, utilizando Internet como canal prioritario.

La formación e-learning es contemplada a su vez como la formación online que extrapola los límites de internet, utilizando también: televisores digitales, PDAs o teléfonos móviles.

Las actividades semi-presenciales y de teleformación, tienen una organización interna que contribuye en su desarrollo. En este caso nos encontramos en líneas generales con: El director, (encargado de diseñar la actividad en cuanto a objetivos, contenidos, metodología..), el coordinador (selecciona el lugar, los materiales, supervisa la selección de los participantes y su asistencia, elabora una memoria...), El ponente (es la persona encargada de desarrollar la actividad), el tutor (ayuda en tareas de seguimiento, asesoramiento) .

De acuerdo con la autonomía pedagógica y de gestión con la que cuentan las instituciones de formación con competencia en materia educativa, se establecerán los porcentajes de asistencia obligatoria en las actividades, número de horas presenciales-semipresenciales o a distancia en cada caso, número de participantes, características para la certificación, órganos de gestión, definición de las modalidades ofertadas y otras normas que regularán la puesta en práctica de las diferentes estrategias de formativas.

Respecto a la definición y rasgos de las modalidades presentadas desde los distintos centros de formación del profesorado, se observan diferencias, que vienen dadas del mismo modo, por el carácter de autonomía de los que gozan los centros institucionales de formación, lo que lleva a diversificar las estrategias formativas, dotándolas de una identidad propia.

Es por ello por lo que los límites no se presentan con independencia entre unas modalidades y en ocasiones, comparten rasgos comunes.

1.3.2. Actividades autoformativas

Comparten un número importante de características con las actividades formativas (certificados, organización interna/externa..), pero se diferencian esencialmente en:

Son aquellas que cuentan con el protagonismo del profesorado en la recogida de detección de necesidades en los procesos formativos.

Son los profesionales los que indagan en las necesidades de su contexto educativo y lo materializan en una demanda de formación. Ésta es canalizada por las instituciones oficiales, encargadas de dar cobertura a las mismas.

En este caso, la formación se crea para adaptarse a las necesidades emergentes, mientras que en otros modelos formativos, las necesidades tipificadas son las que amparan la oferta de formación estándar.

Pone su acento principalmente en la potencialidad de los contextos específicos institucionales como motor de cambio y transformación. De ahí su denominación “autoformativas”, tanto por la capacidad de incidir en las decisiones de formación como en el protagonismo expreso al que se dota al profesorado.

Otros autores como Villar Angulo (1996) realizan otra clasificación, donde las modalidades de autoperfeccionamiento hacen referencia a las que tienen la capacidad de autoformar al individuo, ya sea de manera individual (seminarios, jornadas, congresos..) o grupal (intercambios de experiencias, profundización en algún tema, elaboración de materiales...).

En nuestro caso, haremos referencia a la categorización procedente de la guía de formación elaborada por el CEP de Córdoba, donde en su apartado 4 aparecen contempladas las modalidades formativas desde el punto de vista al que nos referimos en este apartado.

Este tipo de estrategia se divide a su vez en dos pilares importantes:

La formación en centros y los grupos de trabajo.

Formación en centros: Se diferencia de los planes y programas en que éstos vienen estructurados y diseñados desde la Consejería, mientras que en la formación en centro es el profesorado el que solicita un tipo concreto de formación. Esta demanda se fundamenta en base a un diagnóstico previo de necesidades detectadas en el contexto de trabajo.

El profesional por tanto tiene voz en la solicitud de la oferta de una formación específica para su centro.

En la página web del Centro de profesorado de Jerez, en un documento sobre: organización de las actividades formativas (2011), queda contemplada esta modalidad como *“el perfeccionamiento de los equipos docentes de los centros con asesoramiento: Encuentros de los asesores y/o expertos externos con Claustros y Departamentos, y jornadas en centros concretos cuando la temática propuesta se considere especialmente relevante para el Proyecto del Centro y se garantice la asistencia del colectivo”*

La formación en centro, cuenta con un aserie de características expuestas por la Consejería (1993) , citadas por Villar (1996) como:

- Consideran el centro como unidad de transformación.
- Tratan de incentivar la participación de los equipos docentes.
- Atienden las necesidades que nacen desde abajo (realidades de los centros).
- Se establece como una ayuda al profesorado para la elaboración de planes y programas de centro.
- Sirve para mejorar el funcionamiento de los centros y contribuye a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la página de la Consejería de educación, cultura y deporte del Gobierno del Principado de Asturias (2014) se define como una de las finalidades de la formación en centros promover procesos de autoevaluación, desarrollándose proyectos de mejora a partir de necesidades reales de los centros educativos.

Así mismo, un estudio realizado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León sobre la situación actual de la formación permanente del profesorado en España (2010), destaca entre las características de los proyectos de formación en

centros, como estos sientan sus raíces en el trabajo colaborativo entre iguales partiendo de la experiencia profesional como eje fundamental en los procesos de formación.

Su finalidad es incentivar los procesos de autoevaluación y crear proyectos de mejora teniendo como referente un diagnóstico previo de necesidades.

Otro de los referentes para los proyectos de formación en centro, contemplado en la página web de la Consejería de educación del Gobierno del principado de Asturias (2014), sería concebir la *“Comunidad educativa como una comunidad de aprendizaje y de reflexión científico-didáctica desde la acción diaria de su profesión como docentes”*

En las Instrucciones de 1 de Septiembre de 2014 de la Dirección general de innovación educativa y formación del profesorado en Andalucía para el desarrollo de la formación en centro para el curso 2014-2015, se expone entre otras consideraciones que:

- Parte de la necesidad de un conjunto del profesorado de un centro (50% mínimo), estando está vinculada con el proyecto educativo de centro. Se contempla la posibilidad de dar respuesta a varios centros que compartan una problemática común.
- La demanda debe partir a su vez de un diagnóstico del contexto educativo, donde los procesos de análisis y reflexión sean elementos claves del trabajo colaborativo.
- La solicitud debe aprobarse por la dirección del centro, pasando por la comunicación del Claustro y Consejo Escolar.
- Mejorar la práctica docente y alcanzar unos mejores resultados en el aprendizaje del alumnado, van a ser piezas angulares que orienten el proceso.
- La actividad central será la búsqueda de soluciones encaminadas a dar respuesta a una situación que nace en un contexto determinado, buscando como alternativas elementos de innovación y transformación.

- Para la realización de una formación en centros: se diseñan metas a largo plazo, se establecen tareas en torno a un compromiso comunitario, se plantean estrategias de trabajo colaborativo con una repercusión directa en la práctica docente y finalmente se realiza una valoración del proceso en función de las finalidades propuestas.
- Los miembros integrantes serán: el asesor de referencia, el coordinador y los profesionales implicados.
- La duración puede exceder incluso de un año si se estimara conveniente.
- Las necesidades deben detectarse de acuerdo con la autoevaluación realizada por el centro y en consonancia con el tercer plan de formación del profesorado.
- Las temáticas abordadas abarcan actualmente, problemas derivados de: Organización del currículo basado en las competencias clave, Escuela inclusiva: Atención a la diversidad, convivencia e igualdad, Escuela para la Sociedad del Conocimiento: Plurilingüismo, TIC y espíritu emprendedor, de acuerdo con la actual normativa.
- Metodologías de trabajo investigador y colaborativo en el aula y en el centro
- Participación de toda la comunidad para la mejora de los rendimientos escolares y la gestión del centro
- Atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, rural, centros específicos de EE...)
- El proyecto no podrá centrarse en la concreción ni elaboración de documentos esenciales de inexcusable realización.

Grupos de trabajo: Se trata de una modalidad de perfeccionamiento profesional que da respuesta a las inquietudes y necesidades contextualizadas de un grupo de docentes.

Se caracteriza principalmente por el grado de autonomía que se concede a los protagonistas en el proceso de creación de su propio aprendizaje.

Este concepto será desarrollado de manera más extensa en el apartado de formación entre iguales, donde desempeña un importante papel.

Según un estudio sobre la situación actual de la formación permanente del profesorado” por el centro superior de formación de profesorado de Castilla y León (2010), las comunidades autónomas respetan 4 grandes modalidades formativas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, a partir de las cuales se produce una ramificación de modalidades de acuerdo con la singularidad de los Planes Regionales.

Desde la página web del CEP de Jerez (2011), se especifican los pasos en el proceso de una actividad abierta, donde se describe que para el desarrollo de las modalidades de formación, en su mayoría se lleva a cabo un modelo de organización basado en: convocatoria por parte de la institución responsable, título de la actividad, código, nivel al que hace referencia, el contenido, duración, calendario de fechas, horario de comienzo y final de la actividad, lugar, programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación..), ponentes, inscripción, coordinador..

Los órganos mediadores serán la red de centros de profesores.

Una vez desarrollado el proceso de formación se elabora un acta y se procede a las certificaciones en caso de haberse cumplido los requisitos establecidos.

Las acreditaciones harán referencia a la actividad realizada y a la función del asistente en el proceso de formación (coordinador, asistente, ponente...).

1.3.3. Síntesis

A lo largo de este análisis nos vamos a encontrar con 5 núcleos vertebradores:

Modelo orientado individualmente, en el que el sujeto en formación es el que elabora su propio itinerario de perfeccionamiento profesional, guiado por la autonomía que se le confiere en este ámbito. Este andamiaje confiere un aumento de la

implicación del docente, debido a que la formación recibida responde a unos intereses, ritmos y necesidades particulares. Sin embargo, nos encontramos ante un esquema de formación encuadrado desde un punto de vista ajeno al institucional, afectando al docente como individuo y no como grupo.

Modelo de observación- evaluación, en el que se surge la necesidad de responder a problemas suscitados de la propia práctica docente por lo que se pone el acento en este foco. La observación externa y la reflexión van a ser pilares claves, concebidos como herramientas que permiten enriquecer un juicio individual. Se trata de analizar y confrontar una misma realidad práctica desde el punto de vista del docente activo así como de evaluadores externos a través de una planificación previa. Para ello se seleccionan elementos objeto de análisis de la propia práctica, como relaciones interpersonales, clima, metodología...

Como conquistas aportadas por este modelo tenemos la ruptura de la cultura del aislamiento, a través de un trabajo colaborativo entre un grupo reducido de personas, el protagonismo del docente como agente reflexivo, la atención a contextos individuales desde una vertiente teórico-práctica...

Modelo de desarrollo y mejora, a través del cual se trata de dar respuesta a un grupo de profesionales implicados en tareas de planificación conjunta sobre aspectos curriculares. Partiendo de la necesidad de una problemática concreta a nivel de centro se trabajan elementos competenciales con el fin de mejorar la institución a través de procesos de reflexión y análisis mediante la cultura de un trabajo colaborativo.

Modelo de entrenamiento o institucional, cuya finalidad se asienta en la transformación del perfil docente, orientándolo a lo que se considera un perfil más acorde con las demandas del momento. Se trata de un modelo de corte vertical donde las voces de los docentes están silenciadas y sustituidas por la de agentes externos. Se centran en evaluar el grado de transferencia de las nuevas actitudes del docente en el aula, ajeno a la complejidad de los centros de trabajo.

Modelo de investigación indagativo, en el que se dota al profesorado de autonomía para generar marcos de investigación procedentes de su propia práctica docente con objeto de dar respuesta a los mismos a través de procesos cíclicos de

investigación-acción. En este modelo diferentes profesionales trabajan juntos, siendo el rol de la figura del asesor el de facilitar el acceso a la comprensión de la realidad.

A continuación se aborda un recorrido por las diferentes modalidades de formación adoptadas por la estructura institucional, que van desde las actividades formativas hasta las auto formativas.

Las actividades formativas, que se caracterizan por realizarse a través de una detección de necesidades de manera externa, se complementan con las auto formativas, en las que se cuenta con el protagonismo del profesorado en el mismo proceso.

Entre las características compartidas por las actividades formativas y auto formativas se encuentra su estructura reglada, la limitación en el tiempo, los certificados oficiales, los procesos de evaluación, los protocolos de participación...

Los diferentes formatos adoptados en las actividades formativas van desde los cursos, cursos con seguimiento, seminarios, conferencias, congresos, encuentros, mesas redondas, jornadas, talleres, planes y programas, asesoramiento a los centros, actividades semipresenciales, formación a distancia y actividades on line. Cada uno de ellos es definido y caracterizado por una serie de rasgos singulares.

Se percibe cómo la oferta inicial de formación del profesorado basada fundamentalmente en cursos y conferencias verticales va abriendo su abanico y abrazando otro tipo de formatos más abiertos, que contemplan modelos organizativos más acordes con el modelo de formación que pretenden alcanzar en el momento. Así por ejemplo, las mesas redondas ahondan en principios de horizontalidad, en los encuentros y jornadas predominan los intercambios de experiencias, los talleres se vinculan a temáticas relacionadas con la práctica educativa, el asesoramiento externo se concibe como acompañamiento al profesional para solventar problemas prácticos....

Sin embargo en las actividades auto formativas nos vamos a encontrar con el potencial de los contextos educativos como motor de cambio, en las que destacan la formación en centros y los grupos de trabajo como representantes de las modalidades por antonomasia.

Éstas, ponen el acento en las capacidades de los docentes para protagonizar su proceso formativo a partir de necesidades contextualizadas, se escuchan sus necesidades

y se materializan en oferta de formación destacando: el papel del centro como unidad de cambio, el incentivo de la participación de los equipos docentes, la atención de las necesidades desde la base de la estructura piramidal. Se pretende dar cobertura a la comunidad educativa como comunidad de aprendizaje a través de búsquedas de alternativas que persiguen la innovación y el cambio.

Los grupos de trabajo se desarrollan entre grupos de iguales, que actúan como generadores de marcos de investigación respondiendo a inquietudes y necesidades concretas de un grupo de profesorado.

Se trata de medios que estimulan el desarrollo de las capacidades creativas, reflexivas y colaborativas del profesorado, haciendo alarde de su autonomía profesional y capacidad para dar respuesta a situaciones problemáticas generadas en el entorno.

Desde el punto de vista del análisis de los modelos y las modalidades de formación podría establecerse una vinculación entre el modelo que impera en la concepción que se tiene de la formación permanente en un momento concreto de la historia, condicionado por influencias sociales, política e institucionales y cómo éstas desembocan en la materialización de una oferta institucional por parte de los organismos competentes.

A medida que los modelos evolucionan y se avanza hacia nuevas conquistas en estudios e investigaciones, las modalidades se tornan diversas, tratando de complementarse unas con otras.

Tanto en los modelos como en las modalidades se visibiliza una tendencia hacia la descentralización, la autonomía del profesorado, la importancia de las experiencias prácticas... manifestándose en los modelos desde el paso del individual al modelo indagativo, y en las modalidades de las actividades formativas hacia la conquista de las autoformativas.

En ambas dimensiones siguen estando presentes los vestigios del pasado, donde se arrastra desde un punto de vista práctico una tendencia hacia el predominio de estructuras técnicas.

1.4. Formación formal, no formal e informal

Podemos definir aprendizaje como un proceso mental a través del cual el individuo adquiere una serie de conocimientos nuevos (entendidos en su amplia dimensión como valores, destrezas, habilidades...) y los interioriza en un esquema mental previo.

En este apartado vamos a tratar de contemplar los espacios que posibilitan al docente ampliar su bagaje previo de conocimiento en el ámbito profesional.

Para comenzar, partiremos de los diversos contextos en los que se genera el aprendizaje: formal, no formal e informal, analizando las características que definen a cada uno de ellos, y viendo cómo inciden en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

Atendiendo a María Barreiro de la Comisión Europea, si nos remontamos a los orígenes históricos, nos encontramos con una crisis internacional en las políticas educativas a finales de los años sesenta. El eje central de la problemática gira en torno a la imposibilidad de dar respuesta a los continuos cambios socioeconómicos desde la educación reglada existente.

Esto se une a que una serie de problemas económicos y políticos en diferentes países dificulta la propuesta de ampliar la escolaridad tradicional, lo que provoca que en los inicios de los años 70 comiencen a surgir diferentes ámbitos educativos: formal, no formal e informal para dar respuesta a dicha demanda.

Esta realidad se fusiona con la aparición del concepto de aprendizaje permanente, desde el que desde la Unión Europea está concediendo una especial atención.

Los conceptos de educación /aprendizaje formal, no formal e informal no tienen una parcela independiente y delimitada, sino que se solapan, comparten aspectos y se complementan entre sí.

Montserrat Gallardo, profesora de la Universidad de la Laguna, citado en Díaz y Candela (2015) los concibe como manifestaciones y experiencias educativas diferenciadas, pero a un tiempo relacionadas, que conforman el sistema de educación en el sentido amplio de la palabra.

Se diferencian entre ellas a través de una serie de características como pueden ser el grado de planificación, intencionalidad, burocracia, estructura...

Son diferentes autores los que han tratado de abordar esta clasificación, teniendo como referencia distintas perspectivas. Así, en Soto y Espido (1999), nos encontramos con que Gonzalo Vázquez (1998) utiliza la intencionalidad para diferenciar la educación formal y no formal de la informal, Jaume Trilla (1996) prefiere referirse a la estructuración como criterio de diferenciación (jerarquía, etapas, títulos..) y Fernando Savater (1997) opta por la atribución social de la función educativa, separando los términos “formal” e “informal”.

A continuación, pasaremos a describir los rasgos de identidad de cada uno de los ámbitos.

En este punto, nos referimos de manera más específica al término “aprendizaje” por la temática que protagoniza el estudio. No obstante, hemos de dejar claro que el concepto de aprendizaje/formación va asociado (en las referencias a las que hacemos alusión) al significado de educación.

1.4.1. Aprendizaje formal

Según señala Adelaida López (2015) en un artículo publicado en Revista Lebrija Digital, el aprendizaje formal se define entre otros atributos por:

- Poseer un marcado carácter de intencionalidad.
- Es un aprendizaje que viene regulado por leyes educativas.
- Tiene una planificación /estructuración definida.

- Se desarrolla en espacios y tiempos concretos. Éste último aspecto concede un carácter limitado a la acción formativa.
- Fidalgo (2008), añade que el aprendizaje obtenido se mide a través de un título, que tiene más valor cuanto más nivel tenga el mismo.
- Se produce en instituciones educativas/formativas reconocidas en el ámbito reglado. Khdez (2012) expone como este tipo de formación responde a un currículum establecido o ámbito controlado por el Gobierno, concretado en sus vertientes legislativas pertinentes.
- Montserrat Gallardo (2015) en uno de los materiales elaborados para la asignatura de Educación no formal, pone de manifiesto el marcado componente evaluador sobre los resultados de los aprendizajes, en consonancia con la burocratización y el control administrativo del proceso.

En un artículo del Centro de Profesorado y Recursos de Ceuta, escrito por de Díaz y Candela (2007) sobre la mezcla en los procesos de aprendizaje, se presentan otra serie de ítems como elementos diferenciadores entre los contextos tripartitas surgidos. Así, nos encontramos en el aprendizaje formal con:

- Utilización de medios rígidos y estandarizados.
- La concepción del conocimiento como producto del aprendizaje.
- Adquisición de un aprendizaje más académico y teórico.
- Asumido por un control externo y jerárquico.
- Teniendo en cuenta el concepto de tiempo, hablamos de una formación a largo plazo.
- Incluye un número más reducido de personas.

- Se establece una estructura graduada y jerarquizada en su desarrollo.

Estos términos y rasgos característicos en el aprendizaje formal están presentes por tanto en los sistemas de formación del profesorado regulados institucionalmente.

Las Comunidades Autónomas disponen de una red de Centros de profesores a través de los cuales se ofrece una formación permanente del profesorado desde un ámbito formal y reglado.

De este modo, las modalidades de formación descritas en el apartado anterior, responden a la oferta que desde la esfera formal se ofrece al profesorado para su formación continua.

Fidalgo (2008), expone que a medida que las personas se adentran en un aprendizaje formal, se pierde la iniciativa, curiosidad y atrevimiento. La fundamentación es la jerarquía que presentan en su mayoría dicho modelo, donde el sujeto juega un rol pasivo como receptor, lo que provoca que el aprendizaje no se interiorice de manera funcional.

Otro de los argumentos a favor de la ampliación de contextos diversos de aprendizaje, es que en el aprendizaje formal, lo que se aprende suele olvidarse porque no se utiliza fuera en contextos prácticos. En el caso de la formación del profesorado, no es raro encontrarnos con conferencias magistrales donde la teoría se presenta en un formato difícil de adaptar a los contextos eminentemente prácticos, lo que provoca una distancia difícil de salvar entre la teoría y la práctica.

A pesar de que la legislación y las investigaciones en torno a formación permanente del profesorado avancen lentamente hacia un modelo donde el aprendizaje sea el producto de la interacción entre iguales, horizontal (ejemplo: grupos de trabajo), en la práctica existe un predominio de modelos de jerarquía donde la figura del ponente sigue teniendo un peso relevante.

Atendiendo a los ámbitos de formación docente para su perfeccionamiento profesional, Castillo (2014) nos explica como actualmente *“Hay un déficit en la*

formación del profesorado reglada, que es el reconocimiento de que existe formación no formal, formación que no necesita ser certificada, pero que es más abundante, más frecuente, con más incidencia en el aula que la formación formal”

1.4.2. Aprendizaje no formal

Thomas J. La Belle (1980), citado en Soto y Espido (1999), plantea que “*la educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población*”. De aquí se derivan 4 rasgos esenciales en el aprendizaje de este modelo:

- Estructuración
- Pertenece a un ámbito no institucional
- Especificidad de las experiencias
- Orientación a sectores específicos de población.
- Adelaida López (2015) por su parte, destaca entre sus características principales:
- No se imparte en una institución oficial.
- No posee un certificado oficial como símbolo del aprendizaje obtenido.
- Posee una planificación y estructuración aunque al margen de un sistema institucional y legislativo.
- Tiene un carácter intencional.

Mónica Torres (2009), añade que la educación no formal está asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de sociedad civil.

Khdez (2012), en uno de sus trabajos publicados en slideshare, destaca entre otros factores:

- Corresponde a las actividades formativas de carácter opcional, complementario.
- Son flexibles y variadas.
- El acceso a este tipo de formación es voluntario.
- Es un proceso encaminado a la consecución de un nivel concreto de aprendizaje.

D Shigeru Aoyagi, Jefe de la sección de alfabetización y Educación no formal de la Unesco, citado por Khdez (2012) argumenta que la educación no formal tiene un fuerte potencial como elemento complementario del sistema de aprendizaje formal. Es una línea futura donde el aprendizaje que se ofrece se adapta, mejor al individuo y a sus peculiaridades.

Díaz y Candela (2007) y Gonzalo Vázquez (1998) citado por Soto y Espido (1999), realizan sus aportaciones manifestando que:

- Los medios utilizados son flexibles.
- El producto del aprendizaje es una habilidad más que un conocimiento teórico.
- El aprendizaje es más práctico e individualizado.
- La duración es a medio plazo
- El control pasa de ser externo y jerárquico a más democrático.
- Es un aprendizaje limitado, impartido dentro o fuera de organizaciones y dirigido a una persona o grupo con unas características comunes. Desde el punto de vista del profesional de la docencia, contamos con una amplia variedad de

oferta formativa que permite al individuo, ampliar su bagaje inicial, fuera de un contexto puramente institucional.

Un profesor en activo, alude a que el porcentaje mayoritario de la formación que reciben los profesionales de la enseñanza proviene de contextos no formales, fuera del ámbito de control e iniciativa de la Administración. Castillo (2014).

La función de los sindicatos en relación a la oferta manifiesta de cursos de perfeccionamiento profesional, los Ateneos como asociaciones de carácter político, cultural y científico donde se desarrollan un conjunto de actividades relacionadas con la educación (charlas, debates, presentaciones de libros..), las asociaciones sin ánimo de lucro donde se ofrecen: talleres, cursos, intercambios y reflexiones..., los movimientos de renovación pedagógica y otros colectivos emergentes... son algunos de los medios que componen la esfera de la formación no formal en la docencia.

Los Moocs (cursos en línea masivos y abiertos) desarrollados de manera gratuita utilizan los badges o emblemas como insignia adoptada para la validación del curso gratuito. De este modo, los Moocs se convierten en una vía alternativa en la contribución del aprendizaje no formal. Sin embargo, si atendemos a la opción de convertir ese mismo curso en credencialista, (a través del pago de una cantidad de dinero y una evaluación más formal), nos encontramos ante la dimensión formal de esta modalidad de aprendizaje.

En general, las tecnologías de la información y comunicación van a plantear una realidad que incide directamente en los procesos de formación permanente del profesorado no formal, pues su flexibilidad, adaptación a los intereses del sujeto, la inexistencia de títulos con acreditación formal, carácter voluntario de la formación, la necesidad del docente de aprender habilidades por encima de conocimientos...van a ser elementos que movilicen a los docentes del siglo XXI a utilizar esa herramienta como formación complementaria.

María Ángeles Llorente Cortés (2003), añade que éstas *“multiplican las posibilidades de intercambio de experiencias y la colaboración educativa entre grupos*

y personas de diferentes países, al mismo tiempo que se va generando una cultura en materia de información”.

Las barreras que nos encontramos en la separación de los contextos abordados: formal, no formal e informal, son difusas al detectar cómo instituciones regladas se sumergen en el mundo de una esfera formativa complementaria (en el caso de los MOOCs), o cómo en el caso del uso de las tecnologías, se pueden poner en juego estrategias formales, no formales e informales.

Esto es debido al potencial descubierto en medios complementarios, como vía de enriquecimiento del bagaje profesional, cuyo control abarca desde la jerarquía externa y el sistema de acreditación formal (sexenios) hasta los procesos de aprendizaje derivados de la autogestión (yo decido lo que quiero aprender en base a unos intereses y demandas concretas)

Para finalizar, vamos a describir en qué consisten los movimientos de renovación pedagógica, como uno de los símbolos históricos en la contribución a la parcela del aprendizaje no formal.

Movimientos de renovación pedagógica

Rogero (2010), en un artículo sobre movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente, los define como *“grupos autónomos y auto organizados de docentes de diversas etapas educativas. Nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de escuela pública”.*

Su origen tiene lugar en España en los años 60, aunque su auge y representación mayoritaria se lleva a cabo a mediados de los 70, coincidiendo con la muerte de Carrero Blanco (1973) y de Franco (1975).

En este momento es cuando emerge un modelo autónomo de formación del profesorado, que da respuesta a las necesidades socio políticas del momento de un colectivo determinado de docentes. La identidad de éste coincide con un pensamiento

hacia las políticas antifranquistas, donde se rehuye el modelo social imperante, buscando nuevas alternativas de construcción social.

Para ello, ven la escuela como un lugar desde donde empezar a cimentar sus ideales, que traspasan las fronteras de lo social y se introducen en los contextos educativos, tratando de modificar patrones y estructuras pedagógicas validadas hasta el momento, cuestionar modelos de organización y participación, analizar y contribuir acerca de lo que se espera de la escuela democrática, indagar y fomentar procesos de crítica pedagógica...

Sáenz del Castillo (1999) nos remite a que las nuevas ideas pedagógicas se materializan en los principios de la Escuela Nueva, donde personas reconocidas como Vives, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Rosa Sensat, Manjón...van a crear una nueva forma de entender la educación. Se sustentan entre otros, en la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y la Institución libre de enseñanza.

Como medio de manifestación de este grupo de profesionales, se hace eco de las escuelas de verano, consideradas como la actividad principal de los Movimientos de Renovación pedagógica. Se trata de plataformas que favorecen y estimulan la creación de debates, de sueños compartidos, de reivindicaciones de derechos...

Principalmente responden a la problemática política de la enseñanza, donde se reivindica un nuevo concepto de escuela “la escuela pública”

Martínez Bonafé (1994) citado en Rogero (2010), nos presenta una serie de principios básicos que caracterizan a estos movimientos.

- Su objetivo es conectar la realidad social con el contexto educativo.
- Fomentar la solidaridad entre las personas y los grupos sociales minoritarios (deprimidos, marginados...)
- Buscan la cultura y el saber, como mediadores de la independencia.

- Tratan de producir una renovación de la enseñanza basada en el cambio de las prácticas docentes.
- Utilizan entornos de comunicación y debate entre los miembros del colectivo.

Con la llegada de la Democracia PSOE (1982), los Movimientos de Renovación Pedagógica ven resueltos sus problemas sociales de manera más directa y centran sus temáticas en cuestiones didácticas y pedagógicas, con el objetivo de subsanar las deficiencias de una formación permanente del profesorado ofrecida por la Administración.

El Ministro de educación, José María Maraval, pronuncia un discurso acerca de las aportaciones que los movimientos de renovación pedagógica desarrollaron durante el periodo de transición del franquismo a las sociedades democráticas, en cuestiones de innovación, invitándoles a formar parte de las nuevas políticas relacionadas con la formación del profesorado, siguiendo los principios de una escuela pública de calidad. (Hernández, 2011)

En la escuela pública, las ideas de los profesionales que comparten estos grupos se traducen en:

- Escuela democrática, donde se fomenta la participación de la comunidad escolar. Esto responde a una demanda social, donde la dictadura dejó una fuerte huella.
- Se potencian los procesos investigadores dentro de la escuela como propulsora de cambios y transformaciones con fundamento teórico, bajo el paraguas de la crítica y reflexión compartidas.
- La cultura y el acceso al conocimiento se erigen como pilares de emancipación del sujeto, por lo que pretenden que ésta llegue a todos y cada uno de los ciudadanos sin restricciones a grupos minoritarios.
- Empieza a reivindicarse una educación integral del alumno, y éste se concibe como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Se establece el principio de diversidad y pluralidad (diversas culturas cohabitan en un mismo contexto escolar)
- La gratuidad y la igualdad de oportunidades son unos de los elementos más importantes de la enseñanza pública.
- Una escuela educadora.
- El compromiso y la crítica son herramientas utilizadas en las plataformas de estos colectivos.

Poco a poco estas asociaciones empiezan a dotarse de una estructura organizativa visible, alrededor de la cual gira una nueva cultura pedagógica.

Llorents (2003), muestra como actualmente los movimientos de renovación pedagógica tratan de hacer frente a los efectos que sobre el sistema social y educativo está dejando huella la sociedad neoliberal. Se plantean como meta contrarrestar los efectos de una cultura imperante, acrítica, reproductora de mecanismos de jerarquía donde el poder responde a los intereses minoritarios de los ciudadanos, sin dar cabida a los grandes problemas mundiales como la pobreza, deterioro del medio ambiente, consumismo exacerbado, influencia de los medios de comunicación al servicio de un espíritu acrítico, la intención de desmovilizar las reivindicaciones de los sujetos,

Aunque históricamente, nos encontramos en un proceso de escasa actividad y decadencia de los movimientos de renovación pedagógica, todavía subsisten agrupaciones de docentes, que arrastrados por las generaciones que dieron origen a su nacimiento, continúan intentando no apagar su llama.

Atendiendo a las características de lo que significa la educación no formal, nos encontramos aquí ante un colectivo con una estructura e identidad definida, con una intencionalidad manifiesta que orienta su acción formativa, con unos medios flexibles, carente de una certificación oficial que reconozca sus atribuciones (responde al principio de autonomía), con una búsqueda de formación específica en base a unos intereses concretos, voluntario, con una gestión democrática...

Este perfil es el que lo delimita dentro del contexto de lo no formal. Sin embargo, los flujos ambientales que emergen de los contextos en desarrollo, provocan a su vez que la formación permeabilice a esferas informales, donde el contacto e interacciones entre profesionales se convierten en desencadenantes de un bagaje formativo.

A continuación, describiremos de manera más explícita en qué consiste este tipo de formación.

1.4.3. Aprendizaje informal

Según Barrera (2013), podemos describir el aprendizaje informal como *“la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales”*

Adelaida López (2015), establece que la identidad del aprendizaje informal se basa en:

- Se obtiene generalmente a través de una acción no intencionada.
- Se produce a través de diversas actividades de la vida cotidiana.
- Diferentes agentes de socialización como familia, amigos, medios de comunicación... actúan como mediadores de los procesos de aprendizaje.
- Los espacios en los que se produce el aprendizaje informal son flexibles y no estandarizados.
- Los contenidos emergen fruto de la interacción entre sujetos.
- No existe una estructura previa en el aprendizaje.
- No culmina el proceso con una acreditación.
- Generalmente no es intencionado.
- Predominan las influencias ambientales como eje central del aprendizaje.

Montserrat Gallardo (2015) , incide en que:

- En este modelo no se evalúan los aprendizajes obtenidos.
- Se considera que cualquier persona puede generar aprendizaje, porque el conocimiento no aparece limitado por una estructura rígida, delimitada y jerarquizada.

Ángel Fidalgo (2008), pone su nota de identidad en el carácter ilimitado del aprendizaje, ya que el ser humano nunca deja de aprender.

Por su parte, Díaz y Candela (2007), complementa estos principios del siguiente modo:

- Existe una ausencia de medios productores del aprendizaje.
- Como producto se establece un predominio de actitudes y valores sobre conocimientos o habilidades.
- Se produce un aprendizaje más práctico y personalizado.
- No existe control externo, sino un autogobierno democrático.
- La estructuración es inexistente.
- Afecta a todas las personas por lo que se considera universal.

El aprendizaje informal *“es una alternativa que da la posibilidad de desarrollar procesos de aprendizaje no convencionales y en ocasiones más efectivos, ya que brinda herramientas distintas que no son permitidas en la educación formal”* (Wikipedia, 2009)

Por tanto, en la formación permanente del profesorado, podemos considerar los contextos informales como generadores de estímulos e interacciones entre profesionales de la enseñanza.

Se trata de aquellos aprendizajes que se adquieren fuera de la esfera institucional, donde la inexistencia de reglas y el flujo de las variables ambientales van a jugar un papel predominante.

Los aprendizajes que provienen del ámbito informal, se estructuran y configuran de manera inconsciente (en un alto porcentaje de los casos), entrando a formar parte de la construcción de la identidad profesional en su proceso de formación permanente.

La potencialidad del aprendizaje informal pone en evidencia la necesidad de crear y alentar las iniciativas emergentes que favorezcan intercambios fluidos entre docentes. Debe concebirse como una plataforma de comunicación e intercambio que posibilite el crecimiento y expansión del profesional.

La interacción en ese marco poco delimitado pondrá los ingredientes para gestionar emociones, intereses, inquietudes, expectativas... extrapolando la exclusividad del tratamiento conceptual.

El individualismo y la estructura de los centros educativos impiden la fluidez de las relaciones profesionales, por lo que buscar alternativas promotoras de aprendizajes informales, es una buena herramienta en las conquistas de la formación reglada del profesorado.

Muchos centros institucionalizados responsables de la formación del profesorado, se hacen eco en la actualidad de las ventajas reportadas por los aprendizajes que provienen de entornos informales, lo que provocan la creación intencional de espacios artificiales con el fin de estimular la producción de la parcela informal.

Así surgen propuestas informales de formación como por ejemplo charlas entre iguales, talleres, grupos de conversación, reuniones y espacios de participación divergentes...

1.4.4. Síntesis

En este epígrafe se han abordado las tres parcelas que comprende la formación permanente del profesorado en su sentido más amplio: formal, no formal e informal.

Mientras que la formación formal pertenece a un ámbito acotado y regulado por determinaciones institucionales, sociales y políticas, la formación no formal se sale de sus fronteras, dentro de un marco contenido por estructuras pero alejado de un marco institucional. Por su parte la formación informal camina libre, receptora de influencias ambientales fruto de la interacción entre sujetos como configuradoras de su esencia.

El carácter de intencionalidad, de estructuración o de atribución social, como lo definen determinados autores, van a ser elementos claves para entender las fronteras entre estas tres parcelas. Sin embargo, se deja constancia de la dificultad de fragmentar de manera rígida estos tres ámbitos, pues se considera que entre sus contornos existen límites difusos y complementarios.

En la formación formal el control, la jerarquía y la regulación externa aportarán su seña de identidad en cuanto a intencionalidad, planificación, estructuración, atribución de reconocimientos, medición de aprendizajes, utilización de medios, espacios y tiempos...

A medida que se avanza de lo puramente formal a lo informal nos encontramos con una apertura en la flexibilidad y graduación de todas estas características que definen los contextos de manera independiente. De este modo, los aprendizajes se alejan del de un marco teórico rígido, la jerarquía se diluye, los medios utilizados se amplían y diversifican, el concepto de tiempo se relativiza, la intencionalidad abraza territorios invisibles, se aumenta el número de experiencias consideradas aptas como formativas, se atiende a la heterogeneidad de intereses y necesidades, se da respuesta al potencial individual, el aprendizaje se torna más práctico y polivalente, la voluntariedad del sujeto se erige como válida en el plano de un enfoque informal...

En definitiva se van rompiendo estructuras, jerarquías, normal y control externo... dando paso a un proceso formativo de elección más autónomo respecto a elección y participación.

Dentro de la formación no formal, destacamos los movimientos de renovación pedagógica por sus aportaciones en el ámbito de la formación permanente del

profesorado, por la capacidad de hacer, de crear, de contribuir desde un plano no formal....así como por la huella que ha dejado dentro de nuestro legado histórico.

La esfera de la formación del profesorado en la actualidad, ha de hacerse eco de las ventajas que los modelos complementarios pueden aportar respecto al perfeccionamiento profesional. Abrirse a nuevos horizontes y experiencias de formación no formal e informal supone enriquecer un proceso ilimitado. Sin embargo, no por ello se habla de hacer prisioneros a estos ámbitos y contaminarlos de rasgos propios del formalismo (credenciales, control...) sino de incentivar y estimular expectativas y alternativas en el aprendizaje que contribuirán a la construcción de un pensamiento creativo y heterogéneo, respetando su propia identidad.

Autores como Fidalgo (2008) nos ponen en evidencia los peligros de aferrarse en exclusividad a ámbitos rígidos, pues el carácter formal de las actividades ocasiona pérdida de iniciativa personal, curiosidad, atrevimiento... convirtiendo al sujeto en un ser pasivo, receptor y contenedor de aprendizajes.

Invertir la pirámide de jerarquía y dejar hacer, escuchar las voces desde las personas que actúan, proporcionar medios, alimentar el activismo, incentivar la potencialidad del aprendizaje entre iguales... son aspectos a tener en cuenta en la conquista de un nuevo territorio informal en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

1.5. La formación permanente del profesorado entre iguales

1.5.1. Modelos cognitivos del aprendizaje entre iguales

En el tratamiento de esta concepción teórica, atenderemos a la formación permanente del profesorado como un aprendizaje específico encaminado al desarrollo de las capacidades de los docentes. El fin último es el de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Según un estudio sobre el aprendizaje entre iguales realizado por autores de Reino Unido, Bélgica, Alemania, Malta, Francia y Polonia, los patrones cognitivos que sustentan este modelo de aprendizaje están basados en dos autores destacados en la historia de la pedagogía: Piaget y Vygotsky. (Thurston et al, 2007)

Piaget (1978) expone que para que se interiorice un aprendizaje, el conocimiento debe pasar por los procesos de asimilación y acomodación, produciéndose la construcción de esquemas mentales, que con el equilibrio dan sentido a la comprensión de la realidad.

En el caso de la formación permanente del profesorado, el grado de horizontalidad es el que sitúa a los sujetos en igualdad de condiciones para compartir experiencias y conocimientos adquiridos, favoreciendo el desarrollo de los procesos mentales que implican la interiorización del conocimiento.

Cada uno de los sujetos en interacción con los demás aporta un conflicto cognitivo al resto de docentes contribuyendo a la complejidad de esquemas mentales.

Así Fantuzzo y Ginsburg-Block (1998), citado en Thurston et al (2007) manifiestan como los trabajos de tutoría entre iguales sustentados en teorías de desarrollo socio-cognitivo, favorecen el desarrollo en los procesos de aprendizaje.

Esta condición desbanca estructuras clásicas verticalistas, suscitando en el docente un protagonismo que puede dejar huella en el desarrollo de su autonomía profesional, en el terreno formativo, de una manera más comprometedora y responsable.

La cercanía en los contextos compartidos por los iguales, va a provocar que los docentes comprendan mejor el conocimiento externo, pues éstos conectan de manera más directa con sus conocimientos previos.

En esta ocasión, nos apoyamos en la contribución de Ausubel, que destaca la significatividad del aprendizaje cuando éste mantiene una relación estrecha entre el aprendizaje nuevo y el almacenado con anterioridad.

Cuando profesionales de la enseñanza, en una organización horizontal, mantienen interacciones con el fin de compartir conocimientos se establecen comunicaciones internas entre los aprendizajes nuevos y los ya aprendidos que van a resultar más significativos para ellos, debido a los contextos compartidos: sociales, políticos, institucionales...

La capacidad de recepción del nuevo aprendizaje por tanto, se verá reforzada por los iguales que comparten una zona de desarrollo próximo, definida como *“la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros iguales más capaces”*. (Vygotsky, 1978)

De esta manera, la distancia que separa el conocimiento teórico de la práctica educativa se reduciría.

Vygotsky (1978), pone el acento en la importancia de la interacción social como mediadora de la construcción del conocimiento. Destaca a su vez el lenguaje y el discurso como elementos claves en este proceso.

De todos es conocido, el dicho de que cuando un niño no comprende la explicación de un adulto, es conveniente probar y experimentar con la interpretación que un igual hace de la misma realidad. La explicación desde un mismo ángulo, desde experiencias compartidas, desde un contexto general... favorece la interiorización del aprendizaje.

Simoni, Santillana y Díaz (2011), en un estudio realizado sobre el aprendizaje cooperativo y la aproximación a la tutoría entre iguales, nos remite a que la utilización de un mismo lenguaje unido al compartir experiencias similares, permite una mejor comprensión de la realidad, favoreciendo procesos de reflexión en la acción y promoviendo una mente abierta.

Esto mismo sucede en la formación permanente del profesorado donde las ponencias, sacralizadas en épocas del positivismo, han ido dejando paso (tanto en normativas políticas como en la organización e ideologías de los centros responsables de reciclar al profesorado) a un nuevo concepto de contribución al desarrollo profesional. Para ello, cada vez es más frecuente ver como los centros de formación del profesorado se hacen eco del potencial que tienen otros docentes en activo a la hora de expandir ideas innovadoras.

La causa de este fenómeno es debido a que el referente elegido para formar a los compañeros, es un docente inmerso en un trabajo con condiciones similares, sirviendo como espejo al resto de profesionales.

Sin embargo, vamos más allá cuando hablamos de horizontalidad, y establecemos la potestad del docente de convertirse en transmisor y receptor de conocimientos, compartiendo ambos roles en una misma actividad.

Otro de los modelos cognitivos que inciden en las ventajas que reporta un aprendizaje entre iguales, es el Conectivismo en el que Siemens, citado por Vallín (2013) ,destaca la importancia del establecimiento de conexiones entre personas respecto a la capacidad de aprendizaje del individuo. Los pilares básicos radican en que procesos como compartir y conectar crean valor.

Para ello, se hace eco de las posibilidades que ofrece la tecnología respecto a la formación permanente del profesorado: creación de redes, comunicación, intercambios, flujos profesionales.

1.5.2. Características principales de la formación horizontal desde el plano emocional

En la interacción entre iguales, se ponen en marcha mecanismos y otras formas de enseñar diferentes a las ofrecidas desde el plano de la verticalidad.

El concepto de ayuda entre iguales, es un proceso complejo, sin límites rígidos, basados en una visión holística y flexible.

Desde el punto de vista emocional descubrimos un amplio mundo por explorar, destacando entre otros, los factores expuestos por De la Cerda, (2013):

- Importancia del carácter motivacional, ya que los compañeros de un mismo grupo se convierten en impulsores del ánimo, esfuerzo...

La motivación se incrementa cuando los participantes del grupo (en este caso hablamos de docentes en formación) perciben el sentido que tiene la actividad que se hace. Las teorías cognitivas avalan la significatividad que los contenidos abordados pueden tener en este tipo de intercambios profesionales.

- La autoestima se incrementa al apreciar a los iguales y sentirse apreciados por ellos.

En el caso de la formación entre iguales, la capacidad conferida a un docente como mediador de conocimiento provoca un reconocimiento personal que repercute en un estado de apreciación y valoración personal.

- El compromiso generado hacia una actividad es mayor debido a las influencias de estos elementos motivacionales, propios de las interacciones que se producen en un grupo.

- Cuando un aprendizaje se sustenta en raíces de significatividad, suele producirse un disfrute por el trabajo que se hace.

- Roger Johnson nos presenta las habilidades psicosociales producidas en las interacciones entre iguales, tales como la negociación, el respeto, la aceptación de diferentes puntos de vista...

- Partiendo de la teoría de que los aprendizajes se interiorizan por la vía del afecto, la creación de un clima positivo donde se comparten diversos puntos de vista se convierte en un contexto óptimo para el desarrollo del aprendizaje.

- Existe un nivel de interdependencia positivo, donde el éxito individual está vinculado con el grupal y viceversa.

- Un estudio realizado por Pérez, Poveda, Gilar (2010) sobre los efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento nos demuestra que este tipo de estrategia favorece el afrontamiento de situaciones problemáticas que surgen de las relaciones entre las personas de un mismo espacio educativo.

Extrapolado al ámbito de la formación permanente del profesorado, podría ser una herramienta válida para dar respuesta a los ambientes de incomprensión que en determinados centros se produce entre el profesorado, propio del perfil docente, identidad no compartida, experiencias dispares, expectativas distantes...

1.5.3. Tipos de interacción entre iguales

Damon y Phelps (1989) distinguen 3 tipos de interacciones entre iguales:

La tutoría: relación entre dos personas en la que ante un tema, presentan un nivel de habilidad distinto.

Una de las modalidades dentro de la tutoría entre iguales, es la ayuda entre iguales, definida como acción o actividad que *“impulsa la creación de vínculos entre personas que comparten un mismo estatus pero que, al mismo tiempo, presentan una*

diferencia que permite a una de ellas asumir un rol educativo intencional respecto a la otra” (De la Cerda, 2013)

Uno de los elementos más destacados en los sistemas educativos más avanzados, según el informe PISA, sería la flexibilidad para modelar los procesos en la práctica de la enseñanza. De ahí que Vallín (2013) exponga en uno de sus estudios, que las prácticas colaborativas entre iguales son una herramienta idónea para ello.

En el caso de la formación permanente del profesorado sería la interacción entre docentes, donde entre iguales, los más capacitados en un campo específico apoyan a los más noveles.

En el ámbito informal sería definido, según Alain Braudrit (1989) como *“procesos de ayuda espontáneos que surgen de las interacciones entre sujetos y de la confluencia de diferentes factores”*

Cooperación: Interacción entre sujetos con habilidades heterogéneas (dentro de un marco común) con objeto de adquirir un conocimiento o habilidad.

Jordana (2011) expone que *“cada miembro del grupo aprende y puede hacer una mejor aportación, debido a las interacciones con el resto de los miembros de su grupo.”*

Colaboración: Relación basada en la adquisición o aplicación de un conocimiento por dos o más personas con habilidades similares.

1.5.4. Papel de las TIC en la formación permanente del profesorado de corte horizontal

La formación permanente del profesorado ha dado un giro vertiginoso en los últimos años. Las posibilidades concebidas desde las tecnologías de la información y comunicación han hecho posible que, con la introducción de la puesta en marcha de los Centros TIC entre otros factores, empiece a romperse la brecha digital y los docentes se inicien en el dominio de la herramienta como vehículo de formación.

Esto ha supuesto un cambio en el paradigma de los clásicos modelos formativos donde imperaban los cursos presenciales y verticalistas, dirigidos por personas (ponentes) a las que se atribuía la posesión de un conocimiento válido.

Progresivamente caminamos hacia otras conquistas y nos encontramos con una diversidad de modalidades que abren nuevos senderos: jornadas, seminarios, talleres, intercambios de buenas prácticas, grupos de trabajo... pero la revolución tecnológica nos conduce a multiplicar las ventajas de las herramientas formativas como producto de la interacción entre iguales.

Desde esta perspectiva, Almonacid (2012) nos habla de *“la conveniencia de escapar de planteamientos meramente teóricos doctrinales, y más bien avanzar hacia un foro horizontal”*.

La idea sería crear contextos o plataformas de intercambio e interacción entre iguales, que de manera horizontal originen una transformación profesional, fruto de un flujo de información compartido y de un proceso de reflexión que de sentido al significado de compartir.

A pesar de que la oferta formativa mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación empezara reproduciendo patrones verticalistas, las crecientes investigaciones en el mundo formativo han contribuido a ofrecer una nueva dimensión que abraza el territorio de la horizontalidad.

Se empiezan a implantar cursos a distancia o semipresenciales, con tutores, contenidos y evaluaciones típicas de los modelos presenciales de la época pero el conocimiento de las herramientas y la necesidad de abordar un cambio en los planteamientos de los modelos y organizaciones de corte vertical, provocan que empiece a surgir otro tipo de concepto de formación.

Consiste en poner en evidencia la autonomía que tiene el profesorado, la capacidad de crear teoría en base a procesos de investigación acción, el protagonismo

del docente y las posibilidades que ofrece el conocimiento emergente por parte de personas que conforman un mismo colectivo.

Debido a la rapidez con la que suceden los cambios sociales, la formación permanente del profesorado se convierte cada vez más en una obligación del profesional de la enseñanza (ley orgánica 2/2006, de 3 de Mayo), con intención de poder dar respuesta a las necesidades manifiestas del perfil de alumno del siglo XXI.

En este sentido las tecnologías con sus características aportan: el acceso a una cantidad masiva de información, la heterogeneidad de medios y herramientas, la pluralidad de interacciones ofrecidas por los mismos, la ruptura de espacios y tiempos, la adaptación a los intereses individuales y estilos de aprendizaje, la capacidad de interacción profesional, el aumento del flujo de conocimientos... un sinfín de posibilidades aún por explorar.

Como característica básica, Cenich (2014) las define como *“herramientas de construcción del conocimiento, en el sentido de considerarlas como andamiaje para diferentes formas de razonamiento”*

A continuación, veremos como el aprendizaje entre iguales y horizontal al que hacemos referencia, se ve reforzado en la puesta en práctica de los modelos de formación y autoformación permanente del profesorado mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

▪ PLEs: Entornos personales de aprendizaje a través de la red.

Los entornos tradicionales que favorecen los aprendizajes en los docentes, se ven expandidos por las ventajas que ofrece la era digital, llegando a concebirse el concepto de PLE como entorno personal de aprendizaje. Adell y Castañeda (2010) lo definen como el *“conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”*. En este sentido, nos ceñimos al campo de la tecnología como mediadora del aprendizaje permanente del profesorado.

En trabajos posteriores, Jordi Adell y Linda Castañeda (2011) determinan la clasificación de tres ámbitos dentro de los entornos de aprendizaje:

Herramientas y estrategias de lectura (acceso a la información), herramientas y estrategias de reflexión (lugares donde se escribe, se analiza, se reflexiona...) y herramientas y estrategias de relación (espacios en los que me relaciono con los sujetos que aprendo).

Con todo esto podemos concluir que, dependiendo de la actividad elegida por el docente, las posibilidades de formación se verán más o menos potenciadas teniendo la posibilidad de elegir aprender de sus iguales sin depender de la exclusividad del conocimiento vertical.

Dentro de los entornos personales de aprendizaje, se encuentra la “Red personal de aprendizaje”(PLN) que hace referencia al conjunto de personas que contribuyen en el proceso de aprendizaje personal, a través del uso de herramientas, actividades y procesos mentales que permiten la interacción entre sujetos.

El PLN concibe a los profesionales como fuente de conocimiento y experiencia por lo que la formación del docente supondrá un mayor grado de enriquecimiento, pues entre iguales se ponen en juego habilidades profesionales tales como: contrastar, reflexionar, opinar, discernir, compartir, completar, triangular....

La flexibilidad concedida a estas estructuras permite la adaptación a ritmos, intereses, necesidades...propios de cada sujeto, lo que sitúa a éste en el plano de un modelo de autoformación permanente del profesorado.

En un artículo de Ricardo Torres y Cristina Costa (2013) sobre formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs, se destacan entre los objetivos perseguidos por el uso del PLE los siguientes:

Inicio de vínculos de colaboración, aprendizaje social, apoyo entre pares, intercambio de información... todos ellos criterios estrechamente relacionados con el beneficio que reporta una formación entre iguales.

Torres y Costa (2013) nos ofrecen un esquema comparativo desde el punto de vista de las estructuras en los procesos aprendizaje en el que analizamos lo siguiente:

Mientras que en el modelo tradicional de enseñanza impera un modelo vertical con una estructura jerárquica, en el aprendizaje no formal e informal se va eliminando el concepto de verticalidad y se introducen patrones de horizontalidad donde se da paso a una comunicación abierta. Por último, se establece la contribución del PLE en los modelos organizativos, debido a que al basarse en redes, no mantienen referentes de jerarquía. En este modelo todos los participantes tienen la posibilidad de participar activamente.

Por tanto, podemos concebir que el sentido de horizontalidad, la autonomía profesional y las ventajas reportadas por las tecnologías, poseen un fuerte potencial para el desarrollo profesional de los docentes.

El PLE constituye un campo abierto que posibilita la formación permanente del profesorado a lo largo de toda la vida. Su carácter abierto, flexible y emergente facilita las continuas adaptaciones a las necesidades del contexto, respetando los intereses individuales del profesional sujeto de formación.

▪ El cMOOC: una alternativa en la organización horizontal del aprendizaje entre iguales.

En contraposición al carácter ilimitado de la configuración del PLE, contamos con cursos de formación del profesorado originados en los últimos años, que aluden a la horizontalidad (en una de sus modalidades) como clave del aprendizaje (formación).

Los denominados MOOCs, hacen referencia a cursos on line abiertos y masivos que responden a la necesidad de una formación a distancia en el siglo XXI.

En la web Mooc.es (2014), así como en un artículo de la revista académica “conexión” escrito por Avendaño y Alfonzo (2007) se aprecian una serie de características que definen este tipo de cursos como: el uso de metodologías basadas en internet, la gratuidad, el seguimiento on line, la inscripción abierta (sin prerequisites formales), la inexistencia de límites en el número de participantes, la ausencia de acreditación formal.

Superadas las teorías del conductismo, el cognitismo y el constructivismo, nos adentramos en la concepción del conectivismo, en las que las conexiones suponen una fuente para el desarrollo del aprendizaje.

Dentro de los cursos MOOCs, se distinguen tres modalidades: cMOOCs y xMOOCs y tMOOs clasificadas por Lisa M.Lane, citado en Davara (2014).

Los trabajos de Gallego (2013) Avendaño y Alfonzo (2007) y Bartolomé, Steffens (2015) establecen como diferencia entre los dos primeros enfoques, la figura central en el proceso de aprendizaje. Mientras que en el xMooc el profesor sigue siendo el eje mediador en los procesos de enseñanza, desempeñando el rol de facilitador de los contenidos, dudas...en el cMooc (conectivista) el protagonismo lo ejerce el propio aprendiz.

“La base del conocimiento está en la participación conjunta, en el intercambio de experiencias y en la construcción del conocimiento entre todos” (Gallego, 2013)

En un tercer eslabón, aparecen los tMoocs, como híbridos entre ambas modalidades, posibilitando la interacción entre iguales a través de cierto tipo de actividades o incluso la evaluación entre pares.

Sin embargo Siemens, representante del CMoocs, se decanta por realizar una contribución en el campo del aprendizaje a través de nuevas formas de interacción en línea, basadas en la creatividad, capacidad de crear y el establecimiento de redes.

A continuación expondremos una comparativa elaborada por Davara (2014) en la que aparecen los rasgos característicos de los tres tipos de Moocs:

xMoocs: se basan en el conductismo, el modelo de aprendizaje es el clásico vertical, está orientado a la adquisición de contenidos, los objetivos del aprendizaje los define el profesor, el ámbito de aprendizaje es un tema cerrado, la interacción entre sujetos es débil, el control lo ejerce el docente que imparte el curso, la evaluación es sencilla.

cMoocs: Basado en las teorías del conectivismo, el modelo de aprendizaje radica en la co-generación del conocimiento, los objetivos los definen los participantes, hay un marcado carácter de interacción, destaca la cohesión entre participantes y la evaluación es muy difícil o inexistente.

tMoocs: se sustenta en una teoría de aprendizaje híbrida, el aprendizaje se adquiere y se genera, los objetivos del aprendizaje son definidos por el profesor, el tema central es cerrado, la evaluación se estima de difícil seguimiento...

La formación entre iguales sitúa por tanto al paradigma del cMooc, como pilar fundamental en la construcción horizontal del propio proceso formativo.

Así por ejemplo Castillo (2013) nos explica como la validez de una experiencia, puede servir como referente a otro sujeto en formación, provocando una multiplicación de alternativas en el aprendizaje, fruto de la contribución de otros docentes.

En este sentido, Karen Stephenson, citado en Siemens (2004) establece que *“la experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas, y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento a través de la recolección de personas”*

Los CMoocs, al tratar de generar aprendizajes nuevos, fruto de la interacción con otros sujetos en formación, está favoreciendo este tipo de formación entre iguales.

La elección de la temática por parte de los participantes será la que determine que un grupo de profesionales, en este caso de la educación, entre en contacto para compartir y nutrirse entre experiencias.

En el artículo de una revista sobre la mundialización de la educación “*Cursos on line masivos y abiertos (MOOCS)*” escrito por Avendaño y Alfonso (2007), se presentan una serie de investigaciones que aportan datos relacionados con aspectos como la edad de los participantes o las motivaciones presentes a la hora de elegir dicho formato.

Estudios estadísticos provenientes de Edx (institución sin ánimo de lucro generadora de cursos Moocs), indican que el rango de edad de los participantes en los cursos Moocs oscila entre los 14 y los 74 años, por lo que se puede deducir que un alto porcentaje de los asistentes corresponde a edades comprendidas dentro de lo que podemos denominar (en el campo de la docencia) de “formación continua”.

La curiosidad, agudizar las habilidades profesionales y mejorar la formación continua, son algunas de las motivaciones más destacadas entre los aprendices para optar por esta modalidad de formación.

▪ La Web 2.0: sus herramientas en la aportación del aprendizaje entre pares.

Finalizada la exposición sobre las posibilidades ofrecidas tanto por el PLE (entornos personales de aprendizaje), como por los Moocs conectivistas (cursos masivos y abiertos basados en el aprendizaje por conexiones) y su contribución a la formación entre iguales, pasaremos a describir la potencialidad de las herramientas presentes en la web 2.0 para su puesta en práctica.

Para ello, la horizontalidad del aprendizaje en red será la clave de nuestro análisis.

Si bien a lo largo de la historia, la web surge como un instrumento al servicio del consumidor, donde éste desempeña un rol pasivo limitándose al consumo y acceso de información, en tiempos actuales, la revolución tecnológica supone un vuelco en las

conquistas de nuevos modelos de formación. La aparición de nuevas herramientas ofrecidas por la red, permiten la conexión entre usuarios, incidiendo en la producción de un conocimiento compartido.

Por tanto, el rol del sujeto cambia de modalidad adoptando un papel activo en la producción y creación del mismo.

Con todo ello nos referimos a las características ofrecidas en la web 2.0 en el uso de sus herramientas.

Desde la aparición de la web (en 1990) hasta el surgimiento de nuevas plataformas que posibilitan la interacción entre usuarios (web 2.0 en 2004) han pasado escasos años, lo que supone una transformación en las modalidades, medios y sujetos inmersos en los procesos de formación continua.

La formación permanente del profesorado entre iguales, desde el punto de vista de la esfera informal, amplía sus horizontes a un ritmo sorprendente.

La multiplicad de medios posibilitan por tanto, acceder a un conocimiento que proviene de un planteamiento horizontal. Se considera a los docentes con autonomía y capacidad pedagógica para generar sus propias teorías, partiendo de reflexiones individuales o compartidas.

Con el uso de la información contenida en la red, la capacidad de discernir, transformar y crear del profesional se va enriqueciendo.

Las comunidades de usuarios creadas a partir de los entornos en red, participan bajo las directrices de 4 principios: Comunicarse, compartir, colaborar y confiar, denominado directrices de las 4 C, enfatizando en el carácter descentralizado del liderazgo o la organización vertical en la producción y difusión del conocimiento. (Posada, 2012)

Es por ello por lo que los patrones verticales en el terreno del perfeccionamiento profesional van superando estadios, avanzando a las posibilidades que permite un aprendizaje entre iguales.

“Las herramientas 2.0 tienen en común La participación colectiva a través de colaborar y compartir con otros usuarios. El cambio de mentalidad que supone esta nueva forma de comprender y utilizar Internet desarrolla la auténtica interacción, los individuos establecen relaciones entre ellos y las redes personales se convierten en lo más importante” (Ponce, 2012)

La participación de los usuarios como agentes activos en la construcción del conocimiento se hace visible en el uso de herramientas tales como: blogs, wikis, redes sociales, entornos para compartir recursos (documentos, vídeos, fotos, almacenamiento on line, presentaciones y plataforma educativa) ...

A continuación, según Wikipedia (2015), la web del INTEF en un artículo de Fernando Posada Prieto (2012), y la web del observatorio tecnológico a través de un artículo de Antonio José Moreno (2012) desarrollaremos el conjunto de herramientas destacadas para compartir en la red.

Blog: Es un sitio web en el que la información se gestiona de manera ágil. El autor (o autores) publica de manera periódica diversos contenidos presentados en orden cronológico inverso.

La característica principal definida como potencial en la formación entre iguales, radica en la capacidad de interacción entre usuarios, al permitir comentarios a las entradas publicadas, estableciendo un flujo de enriquecimiento entre las aportaciones de ambos.

Los blogs posibilitan el uso de enlaces, en los que los profesionales de la enseñanza, no solo hacen referencia a una perspectiva teórica sino que incorporan experiencias prácticas, que pueden servir a un igual como modelo de referencia en la construcción de un proyecto personal.

“Un blog es un terreno seguro para compartir experiencias, conocer nuevas estrategias, alfabetizarnos en terrenos desconocidos y útiles para la práctica....reflexionar, opinar e incluso construir a partir de ideas innovadoras que pueden provenir de distintas partes del mundo, de distintas profesiones y de distintos enfoques” (Fátima Sgu, 2015)

Castillo (2015) nos narra en uno de sus artículos, como las ventajas ofrecidas por los blogs fueron superándose por otros espacios en la red como las redes sociales o las wikis, donde la información fluye más dispersa pero dinámica al mismo tiempo. La necesidad de dedicación para mantener vivo un blog ha provocado en muchos casos que las personas abandonen esa herramienta para probar otra. La necesidad de reflotar un blog se hace evidente en cuanto a recuperar historias, testimonios, experiencias y relatos que ayudan no solo al profesional a cuestionarse sobre su quehacer diario, sino que alimenta y nutre a otros profesionales que aprenden de nuestras experiencias.

Wikis: Son espacios para la construcción de contenidos de forma colaborativa.

Como elementos destacados tenemos: los roles de los usuarios son igualitarios (en el que todos tienen capacidad de crear, modificar, enlazar...), la publicación se produce de forma inmediata, con una estructura hipertextual de páginas enlazadas a un menú lateral, existe un almacenaje de las versiones editadas en el proceso de construcción, es una herramienta flexible, fácil (espacio on line fácil de usar: plantillas, inserción de imágenes, enlaces...) en su manejo y con un gran potencial en el aprendizaje colaborativo.

Redes sociales:

“una red social es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común” (Ponce, 2012)

En un artículo escrito por Lucía Vázquez (2013) publicado en el blog del grupo de investigación Stellae, nos remite a las redes como facilitadoras de creación de comunidades virtuales de aprendizaje, que posibilitan la creación, transformación,

reproducción y difusión del conocimiento. La formación constante a lo largo de toda la vida se ve reforzada por el papel activo que desempeñan los usuarios, a través del aprendizaje entre pares.

Los usuarios interactúan entre ellos en función de temas comunes, en este caso, determinado por el perfil profesional del docente.

“Esta unión es de tipo informal y se basa en que todos tienen algo que aprender y todos tienen algo que enseñar. Por tanto se trata de un grupo de personas que mediante la interacción entre ellos, la transmisión de información y la ayuda mutua, avanzan en la solución de algún problema o en la profundización de determinada temática” Haro (2010) citado en Vallín (2013).

Una investigación sobre un estudio de casos realizado por Vallín Blanco (2013) sobre la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica, pone de manifiesto en sus resultados que:

- Twitter es la red que más interesa a los profesionales de la educación
- Twitter aporta en primer lugar un conocimiento tecnológico, en segundo lugar pedagógico y por último disciplinar.
- Este tipo de comunidades produce aportaciones cualitativas que superan los beneficios de los cursos de formación reglados y verticales.
- Los usuarios no descartan participar en actividades de formación no reconocidas.
- Aunque existen estudios que demuestran que las redes sociales con perfil profesional no están extendidas en el territorio español, sí es cierto que el colectivo de docentes es el que más destaca en la expansión del uso de este tipo de herramienta (teniendo en cuenta que actualmente sigue siendo un porcentaje minoritario con respecto al total de docentes).

- Los encuestados destacan entre las posibilidades ofrecidas por las redes: el acceso a una formación continua, flexibilidad, utilidad del medio, aprendizaje entre pares, interacción, formación adaptada a las singularidades de los sujetos, carácter innovador, ampliación de los entornos de aprendizaje..

En un monográfico publicado sobre redes sociales, Isabel Ponce (2012), nos traslada al fenómeno social de las mismas, donde se manifiesta que los intereses de los usuarios se basan en la existencia de un deseo de compartir experiencias así como la necesidad de pertenencia de un grupo.

“Las comunidades virtuales de profesores suponen un magnífico medio de formación continua y de obtención “in time” de apoyos cognitivos y emotivos: compartir experiencias, problemas, buscar soluciones y recursos...” (Marqués, 2013)

En el caso de la formación permanente del profesorado, nos encontramos ante una serie de barreras comunicativas que proceden de los centros educativos (distribución de espacios aislados, falta de tiempo, escasa cultura de trabajo colaborativo...), lo que justifica la demanda de profesionales inquietos que buscan alternativas comunicativas, que sobrepasen los muros físicos del propio centro de trabajo.

La satisfacción de las necesidades afectivas y cognitivas a nivel profesional, conforman por tanto un pilar fundamental en el uso de la herramienta.

Ambas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas entre sí. Cuando el docente se encuentra con una problemática y logra obtener una respuesta compartida por sus compañeros de red, no solo se ponen en marcha patrones cognitivos de acción, sino al mismo tiempo afectivo, ya que la respuesta recibida en sí misma determina un valor emocional importante para el sujeto.

Estas redes emocionales que se posibilitan a su vez con el paso del tiempo y el uso de la herramienta, supone al mismo tiempo un incentivo para seguir participando y nutriendo esa esfera cognitiva de la que hablábamos al principio.

Por otro lado, pasaremos a contemplar uno de los objetivos fundamentales de la formación permanente del profesorado: la transformación de centros como unidades de cambio.

Actualmente, las redes sociales suponen un avance hacia este camino, aunque el hecho de que la extensión en el uso de las herramientas en la web 2.0 no sea universal entre los docentes, provoca que el carácter innovador no aterrice en el centro como unidad de cambio.

Es por ello por lo que una de las tendencias en el ámbito de la formación de docentes se sustenta en la creación de redes de aprendizaje en el propio centro.

Estas redes constituyen un punto de unión entre los profesionales que atienden una misma realidad educativa, posibilitando nutrirse de experiencias más contextualizadas.

Como describe Juan José de Haro (2008), el uso de redes sociales entre los profesores de un mismo centro, facilita las comunicaciones internas, la eficacia de la coordinación, el trabajo entre profesionales y los lazos de unión entre ellos.

El aprendizaje entre iguales dentro de un mismo centro, constituiría el último nivel de concreción de esta estructura piramidal que gira en torno a las redes profesionales.

Plataformas educativas (e-learning):

“Una plataforma virtual es un conjunto de aplicaciones informáticas... que facilita la gestión, desarrollo y distribución de cursos a través de internet” (Zavahra, 2015)

Es un medio alternativo que favorece la superación de prácticas pedagógicas tradicionales.

Si tomamos como referencia la formación continua del profesorado de tipo horizontal, podemos argumentar que plataformas como Moodle están siendo utilizadas por los centros institucionalizados de formación docente, con objeto de implementar cursos de perfeccionamiento profesional.

A pesar de que los cursos son centralizados en su organización, las posibilidades de la plataforma permiten realizar el desarrollo de un aprendizaje entre iguales.

La interacción, comunicación entre usuarios y evaluación entre pares está cobrando fuerte tendencia en este tipo de modelos organizativos. Las plataformas serían espacios contenedores de estos medios.

Dentro de las plataformas educativas, se distinguen dos vertientes: las que otorgan un mayor protagonismo a la relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre profesor y alumno, y las que ponen su acento en el desarrollo profesional, fruto de la interacción entre docentes.

Como ejemplo destacado de plataforma que fomenta el aprendizaje horizontal entre profesores, tenemos “Internet en el aula”.

Constituye una red social de docentes creada desde la esfera institucional, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación con objeto de propiciar un aprendizaje entre iguales.

El objetivo principal está centrado en la educación que se demanda para dar respuesta a las características del alumnado en el siglo XXI.

A través de la plataforma como intermediaria, los profesionales comparten experiencias y recursos en torno a cuestiones relacionadas con el uso de internet en el aula, donde se ofrecen recursos y herramientas que fomentan el trabajo colaborativo. Sus lemas son : Participar, compartir, colaborar y aprender.

“Todo esto construye un espacio beneficioso para la práctica docente donde interactuar u compartir con el resto de los miembros, que reinventan constantemente la red social mediante sus aportaciones, cuestiones y reflexiones” (Ponce, 2012)

Entornos para compartir recursos:

Son lugares que permiten almacenar una gran cantidad de contenidos de Internet en diferentes formatos. Esto va a permitir construir tu propio banco de recursos (a través del almacenamiento, compartir, intercambiar...) abriendo caminos en los medios y metodologías alternativas de aprendizaje, utilizados por los profesionales de la enseñanza para contribuir en su desarrollo profesional.

Ofimática en línea: Es un conjunto de herramientas on line que permite al docente elaborar, transformar y construir de forma individual o colaborativa documentos y hojas de cálculo.

Al poder acceder a ellos desde Internet ofrece la posibilidad de interactuar desde diferentes dispositivos.

La capacidad de trabajo en tiempo real de diferentes usuarios, favorece el trabajo en equipo.

Como ejemplo de ofimática on line destacamos Google docs.

A través de estos medios, los docentes tienen la posibilidad de contrastar diversos enfoques sobre una misma realidad, complementar ángulos, transformar un contenido, añadir matices....dando como resultado la transformación en el modo de pensar, producto de las aportaciones entre iguales.

Aprender de la experiencia de los demás es uno de los medios más valiosos en la formación continua del profesorado. El exceso de publicaciones con carácter teórico y la velocidad con la que suceden los cambios, demanda por parte de los docentes en

activo, referentes prácticos que aludan a un modelo de cambio o innovación como patrones de referencia.

Por otro lado, elaborar de manera comunitaria proyectos con posibilidad de implantarlos en diferentes centros educativos, es otra de las claves y tendencias que empiezan a despuntar en este tipo de interacciones entre iguales.

Los documentos de ofimática, al utilizar la escritura principalmente como medio de expresión, permiten hacer un trabajo reflexivo, que sirve al profesional que lo elabora, al que lo recibe, al que lo modifica, al que lo difunde..., pues por todos ellos se produce una modificación en los patrones del pensamiento.

Repositorio multimedia (vídeos, imágenes y audios): Es un espacio web donde podemos alojar una gran variedad de materiales audiovisuales.

En la formación permanente del profesorado, estos medios cuentan con un gran valor debido a la capacidad de complementar la información procedente de un texto.

Las imágenes, vídeos o audios con contenido educativo enriquecen los procesos de aprendizaje y las vías de comunicación entre profesionales.

La posibilidad que tienen los profesionales de acceder al contenido educativo mediante el visionado de jornadas, charlas, conferencias.. sin necesidad de estar presentes físicamente, posibilita sobrepasar los límites ofrecidos por los espacios y tiempos físicos.

Actualmente, existe una amplia variedad de vídeos que muestran no solo el acceso a un contenido teórico sino que enfatiza en el terreno práctico: la vida en un aula, un experimento realizado con niños, un taller con padres, una salida, un encuentro, un proyecto... que pueden servir al docente como referente para una puesta en práctica posterior, para complementar sus ideas principales, para ofrecer un punto de vista personal...

Esto mismo sucede con el uso de fotografías, aunque su valor como portador de contenidos está más limitado que en el caso de los vídeos.

Este tipo de información es utilizada y producida por cualquier tipo de docente. No se necesita demostrar mediante títulos que la persona que escribe o comparte tiene un estatus jerárquico que lo acredita como “experto”. En igualdad de condiciones, se mantienen flujos de interacción entre iguales, con el fin de favorecer un proceso compartido en el aprendizaje.

Dado que el proceso de escribir y compartir experiencias mediante textos narrativos es una tarea más lenta y reflexiva, a menudo se opta por medios alternativos que traten de alcanzar el mismo objetivo con un menor coste en tiempo y esfuerzo. Así por ejemplo, no supone lo mismo grabar un taller realizado en el aula sobre medio ambiente, que tratar de sistematizar el proceso mediante la narrativa.

Aunque las posibilidades multimedia no debe servir como sustitutivo de la narrativa, debido a que los patrones cognitivos en los procesos que se ponen en práctica durante la escritura, penetran en el autor a unos niveles de profundidad mayores que en la grabación. Esto es debido a los mecanismos de filtro, de organización de contenidos, de estructuras...que debe hacer el autor para presentar de la manera más accesible la información.

Por este motivo, la combinación de medios resulta ideal para enriquecer los procesos de aprendizaje compartidos.

Presentaciones: Es un programa en línea que permite realizar exposiciones con la integración de imágenes, texto, sonido...

Destaca en los métodos de aprendizaje por su capacidad de impacto en el receptor del mensaje, debido a su carácter esquemático y directo.

En la formación permanente del profesorado entre pares, podría suponer un gran aliado como mediador en los procesos de compartir y difundir un conocimiento de producción propia.

Así por ejemplo, podemos encontrarnos en SlideShare (software de presentaciones), con testimonios y experiencias de docentes, publicadas con objeto de visibilizar su pensamiento pedagógico.

1.5.5. Síntesis

Los patrones cognitivos que sustentan un modelo de aprendizaje entre iguales están avalados por reconocidos autores tales como Piaget, Ausubel, Vygotsky o Siemens. De este modo las ventajas de una formación horizontal se manifiestan en la contribución de la construcción del conocimiento (mediante la asimilación-acomodación), en la cercanía que los contextos compartidos como potenciadores del aprendizaje significativo, en la importancia de la interacción social a través del uso del lenguaje y en la incidencia del establecimiento de conexiones (compartir y conectar) en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo el plano emocional también se ve enriquecido por el nuevo enfoque de aprendizaje entre iguales, donde destacan entre otros factores, un enriquecimiento en la motivación, la autoestima, el compromiso, habilidades psicosociales..

Existen diferentes tipos de interacción entre iguales como la tutoría, la cooperación y la colaboración, que pueden ser desarrolladas en la formación permanente del profesorado a través de redes profesionales.

La era digital deja una marcada huella en los modelos alternativos de aprendizaje que posibilitan una formación permanente del profesorado adaptada a los tiempos actuales.

Una tendencia formativa en la que las estructuras horizontales desbancan a los clásicos modelos jerárquicos donde la posesión de la información es centralizada.

Se camina hacia una vertiente de democratización en la producción y difusión del conocimiento, en la que los sujetos activos se consideran los protagonistas en la difusión de un conocimiento eminentemente práctico.

Las posibilidades ofrecidas por las herramientas on line, van a abrir las fronteras en los procesos colaborativos.

Los iguales entre sí empiezan a dotarse de conocimientos técnicos que les van a permitir tejer sus propios entornos de aprendizaje, en los que destacan relaciones de horizontalidad en los procesos de un aprendizaje permanente.

Sin embargo, en la actualidad no todos los docentes en activo utilizan las herramientas digitales debido entre otros factores a la necesidad de poseer un conocimiento específico para el uso de la herramienta (costoso en dedicación y tiempo), al escaso reconocimiento que reciben los profesionales que la utilizan (institucional ninguno), al vertiginoso ritmo con el que se suceden los cambios (lo que supone que cuando el docente se inicia en el uso de una herramienta ya han aparecido muchas más), a la falta de cultura en competencia digital, a los devastadores efectos que sigue ocasionando la reproducción de patrones clásicos en los sistemas educativos (anulan los efectos del reciclaje y de la formación continua como motor de cambio en los procesos de adaptación social)...

1.6. Los centros educativos como unidades de cambio: la formación entre iguales

Una vez analizado el contexto general en el que se desarrolla la formación entre iguales desde la esfera digital, aterrizaremos en contextos físicos concretos “los centros educativos como unidades de cambio”.

Debesse (1982) citado en Marcelo (1994) distingue tres tipos de formación:

Autoformación: Es la formación en la que el sujeto planifica la trayectoria de sus fines, medios utilizados y resultados alcanzados.

Heteroformación: Es una formación que se estructura desde fuera, por agentes especialistas. En este caso el sujeto en formación no forma parte activa en el diseño de formación.

Interformación: definido por el autor como *“la acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos...y que halla un soporte de excepción en el trabajo del “equipo pedagógico” tal como se lo concibe para la formación del mañana”* (Debesse, 1982).

En este apartado, haremos una contribución personal afirmando que los procesos de interformación sobrepasan las fronteras del aprendizaje entre “futuros enseñantes”, poniendo el acento en la necesidad de abordar este campo desde la aportación de los docentes en activo, donde la formación continua en su estructura horizontal cobra una especial relevancia.

Desde la clasificación tripartita aportada por Debesse, podemos establecer que las relaciones entre pares como base de los procesos de aprendizaje en la formación del profesorado, pueden contemplarse en ambas vertientes:

Autoformación: los profesionales cada vez más buscan cauces que les permitan compartir experiencias y vivencias entre compañeros del ámbito profesional. Entre las

vías de formación, un porcentaje de docentes elige de manera voluntaria aprender de sus iguales, haciendo uso de las tecnologías, entre otros medios como potenciadora de contextos colaborativos.

Sin embargo, para aprender de un igual, no se pone como condición indispensable que haya “interacción mutua”. Así por ejemplo, algunos docentes aprenden de otros de manera intencional en función de unas motivaciones personales, sin necesidad de implicar activamente a un segundo sujeto. En este caso se trata de actividades como por ejemplo: visitar un blog para recoger aportaciones ajenas, visitar twitter para seguir algún tema de conversación liderado por alguien en concreto, aprender de una conversación informal con un compañero de trabajo con carácter intencional, observar activamente contextos o situaciones generadas en los centros de trabajo con la finalidad de adquirir un aprendizaje...

Tenemos por tanto la posibilidad de aprender “entre pares”, teniendo como referente la interacción entre sujetos, y la posibilidad de aprender “de mis pares”, optando por una vía unidireccional como camino del aprendizaje. Obviamente, obtendremos un proceso mucho más productivo en una actividad donde la reciprocidad de la información mantenga canales multidireccionales, produciéndose así un aprendizaje colectivo.

Los procesos de autoformación son dirigidos por los propios intereses personales, uno de los elementos claves en la interiorización de los aprendizajes.

Es importante respetar la libertad del docente para que sea capaz de buscar sus medios, estrategias y contextos de expansión profesional, sin dejar de lado las ventajas que aportan otras alternativas formativas.

Es por ello por lo que las modalidades de formación deberían ser complementarias entre ellas, abarcando cada una la parcela que una sola no puede ocupar.

Heteroformación: Son las instituciones las encargadas de diseñar una planificación de oferta formativa de acuerdo con las necesidades del contexto en políticas educativas y de los docentes.

Actualmente en los centros de formación de profesorado ya se contempla la introducción de actividades acordes con los modelos de aprendizaje entre iguales. Aunque no supone una generalidad, sino más bien una innovación dentro del enfoque técnico tradicional, es cierto que las ventajas reportadas por las experiencias que los propios docentes en activo extraen y comparten de sus propias prácticas pedagógicas, están cobrando cada vez más valor.

En este enfoque se reconoce al profesional en su autonomía como agente activo, creador, reflexivo, transformador....de su propia realidad.

Como ejemplo de ello, nos encontramos cómo los especialistas en formación se inician en la búsqueda de plataformas que favorecen el aprendizaje entre iguales, como los talleres de buenas prácticas, seminarios y jornadas como espacios para compartir entre iguales, grupos de trabajo, formación en centros, actividades que minimizan los discursos ponenciales y aterrizan en tiempos destinados a la interacción entre sujetos...

Más adelante dedicaremos un apartado a describir las características de una de las modalidades de formación entre pares, dentro de la oferta institucionalizada de los centros de formación.

Interformación: Se trata de ser conscientes de la influencia que cada uno de los profesionales puede ejercer en el resto de los individuos de un colectivo, y viceversa. El referente son las acciones de aprendizaje que se despliegan entre los docentes.

Parte de la consideración de que todos tienen algo que aprender y algo que enseñar, y producto de ello surgen los contextos de aprendizaje.

Aprovechar los centros como generadores de estímulos, supondría un gran potencial para la creación de comunidades de prácticas.

Sin embargo, para que se establezcan cambios significativos en los centros escolares es preciso tener en cuenta una serie de variables, entre ellas destacamos por el caso que nos ocupa: el clima y las relaciones interprofesionales en el propio centro educativo.

Es frecuente encontrarnos con centros donde los perfiles heterogéneos de la identidad profesional suponen una barrera virtual presente en el trabajo y las relaciones profesionales. A esto se unen las discrepancias de tipo personal y es entonces cuando nos hallamos ante contextos donde los flujos de interacción quedan reducidos de manera considerable.

Para ello, es preciso en primer lugar, fomentar e incidir en la creación de contextos acogedores, donde la tolerancia y el respeto primen por encima de intereses partidistas. Este será al marco que definirá futuras acciones formativas basadas en procesos de comunicación, intercambio, aportaciones...

Debe existir un ambiente de colaboración, en el que entre el profesorado se genere no solo un apoyo técnico y pedagógico sino también afectivo. (Esperanza, 2006)

La figura del equipo directivo y su función de liderazgo, tendrán en este sentido un protagonismo destacado.

Determinados los centros educativos como organismos autónomos para plantear su propio cambio y propuesta de mejora, destacamos los procesos de formación, autoformación y trabajo colaborativo en cada uno de ellos como pieza clave en la mejora cualitativa.

El Decreto 93/2013 que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad autónoma de Andalucía, establece que *“La formación permanente del profesorado se desarrollará principalmente mediante estrategias que apoyen la autoformación para estimular el trabajo cooperativo y el intercambio profesional, la difusión del conocimiento para la creación de redes profesionales y el aprendizaje a través de buenas prácticas”*

Se promueve por tanto, un aprendizaje generado entre pares, contextualizado y que dé respuesta al centro, con características singulares no extrapolables de manera rígida a otros centros educativos.

En un artículo sobre “taller de experiencias educativas”, su autor Javier Esperanza Casado (2006) nos describe las posibilidades de la formación colectiva, basada en el propio centro a través de las redes profesionales generadas en los mismos como núcleo central de los procesos de aprendizaje.

Este mismo autor presenta una serie de características que definen esta modalidad formativa, y que responde a los principios establecidos en la formación de grupos de pares:

- Se trata de agrupamientos voluntarios que surgen para responder a una serie de necesidades generadas en los propios centros. La creación es desde la base pues nace de los intereses de los propios sujetos en acción.
- Se basan en el compromiso, la implicación y la autonomía de los participantes.
- El funcionamiento es democrático y horizontal.
- La metodología de trabajo se construye entre las personas implicadas (responde a las necesidades detectadas).
- Aunque los objetivos, la dinámica de trabajo y las decisiones que se siguen corresponde a todos los componentes del grupo, se presenta a menudo la figura del líder o líderes pedagógico (como dinamizador/es del proyecto)
- No se buscan estructuras predeterminadas sino que se establecen dinámicas de trabajo y a posteriori se analiza la idoneidad de la modalidad formativa.

- Suelen contar con el apoyo de instituciones formales (centros de formación del profesorado) y otros organismos de la zona, pero las fortalezas y recursos principales son recogidas del propio centro.
- Es un proceso de formación comunitario, activo y colaborativo.
- La red profesional que nace del propio centro, servirá como base en las conexiones con otros centros, configurándose de este modo una red de centros. La finalidad radica en fomentar la difusión, potenciar efectos del trabajo colectivo, aumentar las posibilidades de los recursos, aprender de las experiencias ajenas...

Tras la lectura de una publicación de Francisco Imbernón (2013), sobre la formación en centros y el desarrollo profesional autónomo y colaborativo, podemos extraer esa parte emocional que da cobertura y sustento al trabajo en equipo entre profesionales del mismo centro.

El compromiso, la iniciativa personal, la capacidad de compartir problemáticas comunes, de buscar soluciones de manera colectiva, la empatía....son elementos fundamentales en el aprendizaje entre pares.

Como veíamos con anterioridad en uno de los apartados, las consecuencias en el ámbito afectivo que pueden desencadenar de un trabajo entre iguales son: El refuerzo del sentido de pertenencia y de autoconcepto, la seguridad, la amistad generada por los componentes del grupo... Este clima es fundamental como motor de impulso en el desarrollo de proyectos comunitarios.

Desde mi experiencia como docente, en los centros educativos donde existe una mayor cohesión entre los compañeros de trabajo (debido al clima, ambiente, liderazgo positivo....), es más fácil encontrar proyectos comunitarios que emergen precisamente de ese sentimiento de bienestar. De ahí la importancia de cuidar con esmero esa esfera socio-afectiva que camina por encima de lo estrictamente pedagógico. Considerar la

realidad de manera holística ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la realidad de los centros.

Actualmente, las estructuras encorsetadas de los centros, el individualismos, la burocratización, el tecnicismo docente, la falta de tiempos y de incentivos, la jerarquía, los condicionantes institucionales, la invisibilidad en el uso de la autonomía pedagógica, la falta de compromiso, la escasez de comunicación...influyen en las relaciones que se establecen entre los individuos de un mismo centro, provocando un trabajo aislado del docente que se queda dentro de las cuatro paredes del aula.

Incentivar la creación de espacios y tiempos dedicados a compartir un conocimiento entre pares, que se nutra de la reflexión en base a la propia práctica docente, es un camino que abre posibilidades de cambio. Según Imbernón, esta tendencia es denominada como “comunidades de práctica formativas”

La organización de espacios y tiempos que posibiliten el desarrollo de prácticas cooperativas en el aula entre docentes, es una alternativa en el campo de la formación horizontal que posibilita un material muy valioso con el que trabajar a posteriori.

Entre las posibilidades de cambio, Imbernón (2012) nos remite a *“convertir la escuela en una comunidad de práctica formativa y establecer intercambio mediante redes entre las comunidades de profesores y profesoras. Es una alternativa porque permite trabajar y formarse mejor entre profesionales.”*

Este enfoque derivará en el carácter emergente de una cultura democrática que nace en el centro.

A diferencia de las redes creadas por medios digitales entre profesionales de diferentes centros, este tipo de vínculos posibilitan la transformación en un núcleo concreto (en un centro educativo), respetando y considerando sus particularidades y dando respuesta a las mismas de manera compartida.

Dentro de los centros institucionalizados encargados de la formación docente, se establecen modalidades que basan sus fortalezas en extraer el máximo rendimiento al potencial humano, como difusor de los conocimientos que provienen del quehacer práctico.

En este caso nos referimos concretamente al funcionamiento de los grupos de trabajo, extendidos por todo el territorio español como oferta de perfeccionamiento profesional.

Por tanto, las relaciones entre grupos de iguales como mediadoras en los procesos de formación, se puede dar en dos formatos: de manera voluntaria, libre, autogestionada.... o haciendo uso de los centros de formación como facilitadores de la acción.

En este segundo caso nos encontramos con los “Grupos de trabajo”, como ejemplo destacado en su modalidad.

Éstos constituyen una modalidad de formación reglada compartida por las diferentes comunidades autónomas pertenecientes al territorio español.

Un documento elaborado por el CEP de Algeciras (2013), lo define como: “*Es un modelo de autoformación entre iguales, supone un compromiso de trabajo colaborativo*”, destacando entre sus características que: se centra en la práctica docente, se relaciona con contextos concretos, nace producto de un proceso de reflexión, se priorizan los procesos de transferencia a las aulas fruto del aprendizaje compartido...

La finalidad se sustenta en la creación de proyectos o materiales curriculares compartidos por un grupo de profesionales limitado, (generalmente del mismo centro aunque ofrecen la posibilidad de componerlo con sujetos procedentes de otros centros) guiadas por el deseo de contribuir a la mejora de la práctica docente.

Según las Instrucciones de 1 de septiembre de 2014 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado para la convocatoria de grupos de

trabajo 2014/15, *“Todos los proyectos contarán con un coordinador o coordinadora, que será la persona de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación y dinamización de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con el asesor o asesora responsable”*.

A pesar de la existencia de la figura del coordinador como planificador y del asesor como mediador, la generación del conocimiento surge de la interacción entre sujetos con una estructura horizontal.

En las modalidades formativas procedentes de los centros de formación del profesorado o similares en su denominación, se lleva a cabo un número determinado de gestiones respecto a la solicitud, puesta en práctica y valoración de la actividad.

Como conclusión podemos decir que dentro de los propios centros físicos se ponen en marcha mecanismos de formación entre iguales a través de la creación de comunidades de práctica en formación, considerado como uno de los pilares claves para la transformación.

Las redes intercentro favorecen las conexiones y difusión de experiencias y por encima de ella contamos con las aportaciones procedentes de las tecnologías, que suponen un fuerte potencial en los flujos comunicativos.

1.6.1. Síntesis

A lo largo de este apartado hemos visto como la formación horizontal está presente en los modelos de autoformación, donde el sujeto decide libremente nutrirse profesionalmente de sus iguales, en los modelos de heteroformación, en los que de manera externa (por vía institucional) se considera enriquecedora la práctica de formación comunitaria y en la interformación, donde la acción formativa recae en la influencia que unos profesionales pueden ejercer sobre otros.

En el modelo de autoformación destacamos como las tecnologías de la información facilitan el aprendizaje de grupos de pares. En el caso de la

heteroformación se pone de manifiesto una tendencia, dentro de los centros de formación del profesorado, hacia la búsqueda de modalidades formativas donde la autonomía del docente, la capacidad para resolver problemas, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la interacción entre docentes...encuentran su punto de unión en el trabajo colaborativo de los centros. Finalmente la interformación se apoya en incentivar la creación de espacios y tiempos dedicados a compartir y construir un conocimiento entre pares, lo cual Imbernón (2012) bautiza como “comunidades de prácticas formativas”

Se trata de buscar un punto de equilibrio entre el itinerario formativo informal y no estrictamente formal o reglado. El objetivo sería lograr un estado de disposición en el que de manera voluntaria los profesionales se unan en aras de un enriquecimiento pedagógico comunitario. Para ello se buscan medios y alternativas que creen un clima propicio para su desarrollo.

1.7. Experiencias de formación horizontal entre grupos de pares

A continuación expondremos dos experiencias de formación entre grupos de pares que nos servirán como referente para comprender mejor el marco teórico y la direccionalidad de las investigaciones recientes en el campo de la formación permanente.

La primera de ellas “Red de formación docente y narrativas pedagógica” está basada en la necesidad de dotar de forma escrita al conocimiento que emerge de las prácticas pedagógicas de los profesionales en activo, o sea, escribir experiencias pedagógicas para compartirlas entre iguales.

Este modelo se construye sobre una estructura organizativa inversa a la de corte vertical, dando protagonismo a los sujetos en acción. En este sentido, abordaremos un enfoque de formación entre iguales (partiendo de contactos directos entre profesionales) a través de la realización de un taller de narrativas pedagógicas.

A continuación, en una segunda experiencia “La blog de didáctica de la filosofía” daremos un salto y analizaremos cómo las aportaciones ofrecidas por la esfera digital facilitan métodos para el desarrollo de procesos colaborativos en un plano de horizontalidad.

En este caso se trata de un docente (experto en formación del profesorado) que, con la intención de crear un blog como medio potenciador del registro, análisis, reflexión y difusión de experiencias entre docentes, desarrolla una práctica asentada en la formación entre iguales.

1.7.1. Red de formación docente y narrativas pedagógica. Daniel Suárez

Este estudio se asienta fundamentalmente en las aportaciones realizadas por Daniel Suárez: “*la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*” Suárez (2011), “*Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de*

formación docente y narrativas pedagógicas”, Suárez (2011), “Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes” Suárez (2009) , a través de una línea de investigación universitaria iniciada hace varios años.

El análisis se complementa y enriquece con los artículos escritos por Gloria Borioli (2009): *Escribir para compartir: el modelo bottom-up y aprendizaje con los pares*, que nos remite a una investigación cualitativa sobre “*los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional*” (basado en el análisis de fragmentos escritos por profesionales de la enseñanza con objeto de provocar una socialización del saber profesional); y Paula Valera Dávila (2011) “*La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente*”.

Daniel Suárez es un académico argentino que pone en marcha una modalidad de investigación-formación-acción docente. La finalidad es la de reconstruir los patrones verticales en la producción del saber pedagógico y convertirlo en algo colaborativo, que surja de procesos de reflexión entre docentes sobre su práctica, utilizando la narración pedagógica como medio de transformación.

A través de este esquema, se pretenden crear lazos entre la producción del saber pedagógico y las propias prácticas docentes, hasta ahora dissociadas entre ellas.

Respecto al caso que nos ocupa, está relacionado con la necesidad de replantear los modelos de formación permanente (con predominio vertical), tratando de extraer los beneficios que reporta una formación horizontal.

“Se está empezando a pensar que los docentes pueden formarse entre sí y que no requieren necesariamente de especialistas que vengan a decirles lo que tienen que hacer; y eso es un cambio importantísimo” (Suárez, 2009)

Las biografías profesionales parten de las aportaciones ofrecidas por la escritura en los procesos de reflexión, organización mental y como vehículo transmisor del conocimiento, sentimientos, expectativas....de un sujeto hacia otro.

Se trata como objetivo central, de reconstruir la historia pedagógica dando protagonismo a voces invisibles.

En los procesos de formación entre pares, se incentiva que el propio docente se replantee la construcción de significados otorgados a su propia realidad (práctica profesional), mediante la ayuda de las aportaciones de su grupo de iguales (planteamientos, interrogantes, intercambios...)

El trayecto de indagación y formación según Suárez (2011) se desarrolla a lo largo de las siguientes fases:

Se identifican y seleccionan las experiencias a documentar, donde el grupo que conforma el proceso de indagación (investigadores-colaboradores y docentes) decide en función de diversos intereses. Los investigadores-coordinadores realizan una serie de ejercicios con intención de que los docentes manifiesten experiencias profesionales vividas, que busquen en su interior y saquen a la luz aquellas con un significado relevante para ellos. A partir de una primera reconstrucción mental se lleva a cabo el proceso de oralidad. Se pretende que el profesional indague en su historia personal mediante la colaboración de un grupo de iguales (docentes e investigadores-colaboradores) a través de preguntas y cuestiones que ayudarán a provocar procesos de reflexión e indagación.

En esta fase se hace uso de una planificación e itinerario del trabajo, así como de diferentes técnicas de recogida de datos (entrevistas, conversaciones informales, diarios profesionales...)

A continuación se escribe el relato narrado por los sujetos participantes tras el proceso de oralidad, y se reescriben en momentos sucesivos, enriquecidos por las aportaciones de los investigadores (diseñan varias prácticas de escritura con diversas técnicas y ejercicios) y de su grupo de iguales que intentan profundizar en el relato a través de la reflexión.

A lo largo del taller, los profesionales comparten sus experiencias entre ellos, siendo el estado de indagación comunitario el que aporta riqueza a la formación horizontal (a través de entrevistas, cuestiones, conversaciones, comentarios, sugerencias, ideas, alternativas...). Se trata de dar cohesión a fragmentos inicialmente dispersos (presos de recuerdos imprecisos) así como aderezarlos de contenido pedagógico.

Concluida la fase de escritura se procede a la lectura, con comentarios y conversaciones del grupo de iguales, que los llevan a la reconstrucción de saberes pedagógicos desarrollados por la estructura metodológica del taller. Se trata de elaborar circuitos de lectura donde las narraciones van recibiendo aportaciones y comentarios de manera que los sujetos participan como emisores de relatos y como críticos de los relatos de su grupo de pares.

La finalidad es proyectar una perspectiva pedagógica personal, mediante experiencias vividas, y dejarse influir por aportaciones ajenas, que nutran un proceso de trabajo colaborativo.

Finalmente se culmina con la publicación de los relatos de experiencias pedagógicas. Los coordinadores realizan debates sobre los criterios para la publicación, donde se deciden formatos, experiencias a publicar, soportes...El objetivo es lograr que los relatos circulen y se extienda una pedagogía que nace desde la horizontalidad, (a través de la producción y la validación del saber) desde las voces de las personas que hacen y construyen, apoyados y coordinados por investigadores expertos que actúan desde un plano de igualdad. La intención de irrumpir en espacios públicos y políticos es la que dirige la intencionalidad del proceso.

Aunque estos modelos de reconstrucción autobiográficos han estado vigentes en la formación inicial del profesorado, plantearlos como opciones en la formación permanente, supone adentrarnos en un nuevo enfoque de formación horizontal, donde el enriquecimiento no es en sí mismo la indagación de la experiencia sino su reconstrucción, análisis, reflexión y difusión en un proceso colaborativo.

Hasta ahora los legados y grandes conquistas en pedagogía han sido transmitidos por un modelo vertical. A este modelo se le ha denominado “top-down”, haciendo referencia a la estructura piramidal que domina el funcionamiento de las escuelas, regidas por referentes curriculares y legislativos doctrinarios.

Suárez, citado en Borioli (2009), realiza su aportación en cuanto a invertir los roles organizativos, proponiendo el modelo “Bottom-up” (de abajo hacia arriba), donde *“los docentes se alfabeticen entre sí, en el sentido de constituirse en lectores y escritores de lo que hacen, de las estrategias de mejoramiento, de las tácticas exitosas, en el sentido de que se nutran mutuamente de sus biografías profesionales y se ofrezcan unos a otros unas historias no oficiales, alternativas y polimorfos”*

Esto constituiría una metodología de formación entre grupos de iguales basada en procesos de enriquecimiento de las prácticas pedagógicas. Las aportaciones de los pares se convierten en eje central para la renovación de las prácticas educativas para ir subiendo progresivamente a un planteamiento crítico –reflexivo sobre elementos de orden legislativo. A esa esfera, deben llegar las aportaciones de los docentes y ser tenidas en cuenta a la hora de abordar nuevos planteamientos de carácter político.

Partir de la base para escalar a estratos superiores significa: tener en cuenta los intereses de las personas que desean formarse, atender sus necesidades, dar cabida a la esfera de vivencias y sentimientos... Democratizar espacios que den dinamismo a la participación del profesorado, se convierte en un objetivo óptimo para el desarrollo de una formación entre iguales, a través de la socialización y creación de redes.

“Escribir para compartir, para saber cómo nuestros colegas resuelven y también para contarles cómo nosotros mediamos en los conflictos diarios. O sea para darnos la mano, para mutuamente sostenernos en la compleja tarea de educar” (Borioli, 2009)

Sin embargo, consideramos que los procesos de escritura como mediadores de difusión del conocimiento pedagógico no deben ir exentos de un juicio crítico por parte del lector, de la comprensión de que esas aportaciones surgen de un contexto común,

con unas variables que determinan el campo de actuación así como los resultados obtenidos.

Evitar sacralizar el conocimiento con independencia de su procedencia (vertical u horizontal) servirá como herramienta que incentive el espíritu crítico de los profesionales.

Estos medios que ponen a los docentes continuamente en situaciones de confrontación y análisis van a favorecer modelos de aprendizaje, demandados en la sociedad del siglo XXI, donde la masificación de información precisa de herramientas que favorezcan procesos de reflexión.

Aprender de la experiencia de los grupos de pares, tiene por tanto un valor añadido si la complementamos con el buen uso de la autonomía pedagógica dentro de parámetros indagativos.

De nada sirve sacralizar modelos, pese a que provengan de grupos de pares y la experiencia práctica dentro de las aulas. Desvirtualizar el término de aprender entre iguales y limitarlo a copiar lo que hacen los demás, provocaría que las capacidades de los docentes quedaran dormidas.

Una de las ventajas más destacadas en esta experiencia respecto al ámbito de la formación permanente del profesorado, consiste en provocar un estrechamiento entre los modelos teóricos y la propia práctica docente. Cuando con frecuencia se habla de la polaridad de perspectivas (teoría y práctica) como un elemento todavía sin terminar de resolver, a través de esta modalidad de talleres narrativos, se combina la visión proveniente de la práctica de los docentes junto al apoyo y acompañamiento de los coordinadores- investigadores, que tratan diferentes técnicas narrativas que favorecen en la conexión con la pedagogía teórica.

La formación inicial y permanente del profesorado, con este tipo de iniciativas, caminan cada vez más en paralelo sirviendo de referente como modalidad de formación horizontal.

1.7.2. La blog de didáctica de la filosofía: un ejemplo de aprendizaje horizontal. Arnáiz (2011)

Esta experiencia surge en el año 2004, cuando se inicia la exploración de las posibilidades de las herramientas TIC en el desarrollo profesional docente.

Dentro de la estructura de un CEP (centro de formación del profesorado), surge una iniciativa (por parte de un asesor) tratando de buscar una herramienta digital que permita desarrollar una formación horizontal entre el profesorado, como mediadora en la profundización de la didáctica de la filosofía.

“El modelo de aprendizaje debía ser horizontal y no vertical: había comprobado que los mejores recursos didácticos que existían en la red habían sido desarrollados en su gran mayoría por otros compañeros de secundaria como nosotros. Sólo era necesario interconectar esos saberes, esas innovaciones” (Arnáiz, 2011)

La web 2.0 empieza a ofrecer múltiples usos interactivos, lo que facilita la puesta en marcha del proyecto. La decisión de comenzar haciendo un blog se apoyó en la facilidad de su uso así como en el potencial de la misma. Su puesta en práctica fue todo un logro, consiguiendo abordar el perfil de profesor reflexivo desde el punto de vista del análisis sobre su propia práctica docente, convirtiéndola en punto de referencia no solo para reconstruir un modelo teórico, sino también para servir como guía, complemento y aportación pedagógica a compañeros de trabajo.

Una de las conquistas en esta experiencia se asienta en la capacidad del profesorado de convertirse en generadores de contenidos. Desde esta premisa, aprender de otros y en interacción con otros desde el plano de una estructura horizontal, sin jerarquías, posibilitó construir una comunidad de aprendizaje virtual. De este modo se forma un grupo con profesionales con intención de mejorar su práctica y con ganas de hacer uso de su autonomía para formarse a sí mismos, a partir de los conocimientos que nacen de procesos de reflexión.

Convertirse en productores de contenidos teóricos mediante el uso de la red, está al alcance de todos y por ello se hizo uso de ese gran potencial.

Con el paso del tiempo, la herramienta “blog” se queda pequeña debido a que las ambiciones del grupo crecen y se necesita un espacio con más posibilidades de uso en cuanto a medio de creación y difusión de contenidos. Así comienza la aventura de pasar de las entradas, a la elaboración de artículos, revistas, capítulos, libros y monografías a través de un espacio web propio.

El grupo de trabajo como modalidad de formación en centro enriqueció el proyecto iniciado, aportando elaboración de materiales y un aprendizaje compartido.

Así surgió GADAFI (Grupo Andaluz de Didáctica de la Filosofía) *“un grupo de trabajo interesado en investigar sobre la mejora de la práctica docente de nuestra disciplina, e interesado en estudiar las distintas metodologías de diálogo filosófico que se pueden aplicar en el aula y dispuesto a desarrollar materiales de trabajo en el aula adaptados a nuestro contexto español y andaluz”* (Arnáiz, 2011).

La construcción de una comunidad virtual creada por el grupo supuso el inicio de un modelo de aprendizaje cooperativo en red en la que se da cabida a temas como el materialismo y el espiritualismo, la relación de la literatura y la razón, el uso del humor y la ironía..., así como a la inclusión de artículos interesantes, novedades editoriales, recursos educativos, vídeos, enlaces... Como actividades grupales a destacar se encuentran la elaboración de un mural de noticias, un boletín de informaciones, una revista informal donde compartir con compañeros, ideas y reflexiones para mejorar la disciplina...

Esta experiencia, que se inicia con 30 personas, con el paso del primer año comienza a desvanecerse en número de sujeto implicados y queda reducida a 7. En las iniciativas creadas en grupos de pares, el factor motivacional suele presentarse en decadencia a lo largo de su trayectoria, necesitando contar con estímulos que permitan mantener un equilibrio en el quehacer de los participantes.

En todo el proceso desarrollado por el grupo de trabajo se contempla la figura del asesor como dinamizador de recursos y medios, promotores de una formación del profesorado acorde a las tendencias actuales.

La figura del ponente como contenedor de información desaparece en esta vertiente metodológica, que camina paralelo a abrazar e incentivar las potencialidades de los propios profesionales.

No solo se hace uso del aprendizaje de la práctica docente mediante la reflexión, sino que se vislumbran los procesos de análisis de los grupos de pares como punto de intersección en el enjuiciamiento de sus postulados, convirtiéndose en creadores de información y opinión.

Parece que empiezan a surgir pinceladas de lo que sería un cambio de paradigma metodológico, aunque no hemos de olvidar el gran peso de la herencia del tecnicismo que se arrastra desde antaño.

Compartir experiencias entre grupos de pares, mediante las herramientas TIC, va a provocar en los procesos de formación del profesorado: un aumento de la competencia crítica, de las capacidades de discernir entre información más o menos valiosa, de practicar la maleabilidad de las estructuras mentales haciéndolas más flexibles, de contemplar que hay un mundo lleno de posibilidades dependiendo del punto de vista desde donde se contemplen y valoren, el desarrollo de un aprendizaje creativo...

Del mismo modo, supone una oportunidad de ver cómo ciertos compañeros inmersos en una misma cultura social, institucional y política, se lanzan en la práctica de experiencias de innovación que resultando exitosas, podrían servir de referentes para apoyar e incentivar el aliento o valentía de un igual.

Pero a pesar de ello, no hemos de olvidar que las tendencias en formación sentaron sus bases en la configuración de los centros como comunidades de práctica formativa (según Imbernón) y que no debemos dejar en el olvido que las redes

profesionales a gran escala deben buscar puntos de conexión en contextos concretos, a fin de tejer sus propias redes y provocar procesos de verdadera transformación.

Quizás este procedimiento metodológico sirva como impulso para generar no solo un banco de recursos sino un repositorio emocional, que dote al profesor de herramientas para hacer frente al uso racional de su autonomía pedagógica, al margen del activismo negligente (actuar al margen de la reflexión).

1.7.3. Síntesis

Entre las experiencias de formación horizontal entre grupos de pares se han analizado:

- *“Red de formación docente y narrativas pedagógicas”*. (Suárez, 2011)
- *“La blog de didáctica de la filosofía: un ejemplo de aprendizaje horizontal”*. (Arnáiz, 2011)

La primera de ellas trata de dar voz a los protagonistas que desarrollan las prácticas educativas de los centros (profesores), promoviendo sus aportaciones a través de relatos enriquecidos por sus propias biografías profesionales recreadas a través de un grupo de pares.

Consiste en rescatar prácticas valiosas, que después de un proceso de elaboración, recreación y reflexión comunitaria mediante prácticas narrativas, serán materializadas en un saber práctico pedagógico reconocido. Para ello se hace uso de una modalidad formativa denominada taller, donde los integrantes que conforman el grupo (docentes en activo e investigadores-coordinadores) seleccionan las experiencias objeto de estudio, se adentran en un proceso de reconstrucción oral, pasan por la escritura y culminan en la edición y publicación de los mismos.

Los coordinadores, que provienen de la esfera universitaria (investigadores), tratan de mediar, acompañar y guiar las prácticas narrativas, incentivando y potenciando el camino de relatar, hacer explícitas vivencias educativas, indagar y

provocar un enriquecimiento externo que proveniente de su grupo de pares. Para ello utilizan diversos medios y técnicas de recogida de información anexas a las propias narraciones de los sujetos, como entrevistas en profundidad, diarios, registros profesionales, conversaciones informales...

De este modo se explicita un medio a través del cual se canalizan los esfuerzos que desde la esfera del mundo de la investigación se hace por conectar con los intereses que priman en los contextos prácticos, aunque la finalidad principal recae en la necesidad de replantear los modelos de formación permanente del profesorado, orientados hacia las ventajas en un plano de horizontalidad.

Esta práctica se desarrolla en Argentina donde se nos ofrece una alternativa en la esfera de la formación permanente, que trata de estimular el desarrollo de las capacidades docentes favoreciendo la autonomía, reflexión, indagación y el trabajo cooperativo entre iguales.

Despertar la curiosidad de los docentes, motivarlos, hacerlos partícipes de un proceso de creación donde sus necesidades y relatos tengan validez desde un punto de vista teórico, puede considerarse como una opción en el replanteamiento de la formación permanente, ya que la esencia se focaliza en la escucha activa de las necesidades de los que vivencian los contextos prácticos en desarrollo.

La segunda de las experiencias se asienta sobre el potencial del uso de las tecnologías de la información y comunicación como canalizadoras de un aprendizaje colaborativo entre grupos de iguales. El carácter de este aprendizaje se apoya en las herramientas de la web 2.0, concretamente en el blog, que lleva a un grupo de profesores de secundaria a fundar un grupo de trabajo en torno a él.

De este modo un número de profesores de filosofía desarrolla un trabajo a través de un conjunto de actividades que abarcan desde la recopilación de artículos hasta la elaboración de una revista digital. Este nuevo concepto de trabajo horizontal se asienta en la confianza sobre la capacidad que tienen los docentes de formarse a sí mismos, así como la de aportar y convertirse en productores de conocimiento.

La idea de configurar esta modalidad de formación horizontal surge de la visión de un asesor procedente de los centros institucionales de formación del profesorado, que predice este tipo de actividades como vertebradoras de un cambio cualitativo en la esfera formativa.

Es necesario incidir en que su papel de asesor actúa como mediador en la coordinación y no como figura que soporta una estructura vertical, haciendo alarde del tipo de actividad que se pretende promover.

1.8. Síntesis del marco teórico

En este primer capítulo presentamos un marco teórico sobre la formación permanente del profesorado que comprende el recorrido histórico de su evolución, modelos y modalidades de formación en el ámbito institucional, la formación formal no formal e informal... hasta aterrizar en el terreno de la horizontalidad, en el que se analizan los modelos cognitivos y la parcela emocional en el aprendizaje entre pares así como los tipos de interacción entre iguales.

Para finalizar tratamos de focalizar el interés de la temática que nos ocupa en cuestiones de carácter práctico, abordando cuestiones tales como el papel de las TIC en la formación permanente de corte horizontal, los centros educativos como unidades de transformación, y dos experiencias avaladas en las ventajas de este modelo de formación.

A través de la evolución histórica se pone en evidencia la constante transformación a la que están sometidos los modelos de formación permanente del profesorado, condicionados por dos ejes fundamentales: la necesidad de responder a planteamientos sociales e institucionales.

El modo en el que los seres humanos enfocamos los problemas y buscamos soluciones está así mismo condicionado por paradigmas, presentes en el modo de comprender la realidad. De esta forma pasamos del positivismo (en el que se persigue la búsqueda de causas que den respuesta a problemas genéricos), donde la formación permanente del profesorado concibe al docente como sujeto pasivo y contenedor de aprendizajes, dando protagonismo a un modelo individualizado enfocado a una transferencia en las aulas, a la perspectiva fenomenológica, (asentada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor), en la que la formación permanente se torna sensible a la problemática que surge de los contextos institucionales, dando protagonismo a los docentes como sujetos activos, conquistando parcelas en la descentralización de la formación, en la atención de necesidades, intereses y contextos heterogéneos. En los últimos tiempos se habla del modelo de complejidad,

que inunda la comprensión de dimensiones complejas para abordar la evolución de la formación permanente. Así se introducen estudios relacionados con las relaciones interpersonales, la motivaciones, sentimientos, liderazgo... y un conjunto de temáticas que inciden en la formación permanente del profesorado.

Históricamente nos encontramos en los años 70 y 80 con un predominio de la racionalidad técnica, que evolucionan a mediados de los 80 con las aportaciones materializadas por el surgimiento de los centros de formación del profesorado (atención a necesidades e intereses heterogéneos, protagonismo de contextos como unidades de cambio, formación basada en la práctica institucional, concepción del docente como investigador en la acción...) pasando por la década de los 90 (donde se da relevancia a las variables que condicionan los contextos, a la motivación, en la que cobra fuerza la modalidad de formación en centros...) para finalizar en las últimas décadas, en la que se abrazan territorios desconocidos y se amplían las fronteras en la comprensión de una formación permanente del profesorado que busca alternativas de cambio basadas en la horizontalidad, modelos competenciales y políticas que refuercen un trabajo colaborativo.

No obstante uno de los rasgos más destacados a lo largo de las transformaciones en el terreno de la práctica en la formación permanente, es la huella que los modelos de racionalidad técnica han dejado en esta parcela.

Esta perspectiva histórica cala en la configuración de los modelos de formación del profesorado que sufre transformaciones sucesivas. Son cinco los modelos que la vertebran, como el modelo orientado individualmente, el modelo de observación-evaluación, el modelo de desarrollo y mejora, el modelo de entrenamiento o institucional y el modelo de investigación indagativo, cada uno de ellos con una serie de peculiaridades que dibujan la manera de entender y dar respuesta a los problemas y de concebir un adecuado perfeccionamiento profesional.

Por su parte los modelos de formación se concretan en modalidades, entendidas como medios o herramientas para conseguir los objetivos propuestos en los planes de formación institucionales.

La clasificación atiende a actividades formativas y autoformativas, en las que la detección de necesidades va a ser el rasgo distintivo por provenir de agentes externos (formativas) o de los mismos sujetos protagonista de la actividad (autoformativas) pero que al mismo tiempo comparten rasgos formales pertenecientes al ámbito de una formación oficial y reglada.

Así en las actividades formativas se contemplan una serie de formatos diversos como cursos, cursos con seguimiento, seminarios, conferencias, congresos, encuentros, coloquios o mesas redondas, jornadas, talleres, planes y programas, asesoramientos a centros, actividades semipresenciales, formación a distancia y actividades on line...y en las autoformativas aparece la modalidad de formación en centros y grupos de trabajo como representantes por antonomasia de las mismas. Sin embargo el terreno formativo sobrepasa los muros de lo estrictamente reglado y regulado por instituciones que representan la formación permanente del profesorado, contemplando un abanico lleno de experiencias, en el ámbito de lo no formal e informal, que van a ejercer una influencia directa en el desarrollo de los procesos de formación. La variabilidad de contextos, entornos, medios, estímulos, relaciones interpersonales profesionales, actividades (relacionadas con el mundo de la docencia)... ante las que se exponen los docentes de manera más o menos intencionada, entra a formar parte de un andamiaje donde se sustenta la piedra angular del concepto de formación permanente del profesorado en el siglo XXI.

Entre las características que definen la formación formal, no formal e informal se encuentran la estructuración, la intencionalidad, los espacios y los tiempos, la medición de los aprendizajes, el tipo de aprendizaje, el control, los medios utilizados...que van, en el orden establecido, desde lo más estandarizado a la flexibilidad más absoluta, en el caso de la parcela de la formación informal. Aunque sin embargo se ponen en evidencia

los límites difusos entre estos contextos ya que acaban fusionándose en algunos aspectos.

Contemplada una perspectiva desde el punto de vista teórico respecto a los métodos de formación, pasamos a descubrir la representación de horizontalidad yacente en algunos de los planteamientos que ponen el acento en tendencias actuales.

Apoyadas las experiencias de aprendizaje entre iguales en autores reconocidos en el mundo de la pedagogía tales como Piaget (en la construcción de esquemas de desarrollo), Ausubel (aprendizaje significativo), Vygotsky (interacción social), Siemens (con su teoría del conectivismo)... respecto al desarrollo cognitivo, incorporamos las ventajas aportadas desde el plano emocional donde se expone un incremento de la autoestima, el compromiso, la motivación, el desarrollo de habilidades psicosociales...

Son diferentes los tipos de interacción que tienen cabida entre los grupos de pares, destacando entre ellos la tutoría, la cooperación y la colaboración.

Las aportaciones de las TIC en los últimos años nos conducen a multiplicar las ventajas de las herramientas formativas como producto de la interacción entre iguales, incidiendo en un enfoque horizontal de la misma. En este sentido los entornos personales de aprendizaje a través de la red, el cMOOC como alternativa en la organización horizontal del aprendizaje y la contribución de las herramientas procedentes de la Web 2.0, son un reflejo de la variabilidad de entornos que nutren la formación permanente del profesorado en esta dimensión.

De las redes virtuales descendemos a los contextos prácticos en desarrollo, en los que la formación entre iguales figura como uno de los retos planteados como elemento de transformación. Se potencia conseguir que los centros educativos se conviertan en comunidades de práctica formativa, tal y como las denomina Imbernón.

El capítulo uno finaliza con dos ejemplos de experiencias horizontales que se ofrecen desde los ámbitos formativos, una de ellas procedente de Argentina y otra desarrollada dentro del territorio Español.

“La red de formación docente y narrativas pedagógicas”, en la que Suárez (2011) pone su acento en la reconstrucción del saber pedagógico a través de un taller de narrativas de biografías profesionales que provienen de protagonistas en la acción. Es a través de un grupo de iguales, coordinadas por investigadores, se desarrolla esta experiencia de indagación y reflexión.

Por su parte *“La blog de didáctica de la filosofía: un ejemplo de aprendizaje horizontal”* de Arnáiz (2011) parte de un entorno virtual en el que a través del uso de un blog, producto de un aprendizaje colaborativo, se da paso a la construcción de un conocimiento compartido que emerge de contextos eminentemente prácticos.

Capítulo 2. Reconstrucción del proceso de investigación

2.1. Aspectos metodológicos. Foco de la investigación

La presente tesis doctoral investiga el aprendizaje entre iguales como alternativa a la formación permanente del profesorado.

La formación a lo largo de toda la vida es concebida como un requisito indispensable en la función docente. La finalidad radica en actuar como mecanismo de adaptación del profesional al contexto en el que se desenvuelve (fruto de los continuos cambios sociales, políticos e institucionales) con intención de provocar un incremento en la calidad y mejora de la enseñanza.

Es por ello por lo que las políticas educativas introducen en la legislación apartados específicos alusivos al desarrollo de este fenómeno.

Así, La LOE (2/2006 del 3 de mayo) Ley Orgánica de Educación en su Art. 102, la LEA (17/2007, de 10 de diciembre) Ley de Educación en Andalucía en su Art.19 y la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre), capítulo III sobre formación del profesorado. Art,102-103, coinciden en establecer que:

- La formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado.
- La responsabilidad corresponde a la Administración y a los propios centros.
- Las Administraciones educativas, mediante la Consejería competente en materia de educación, serán las que planifiquen las actividades necesarias mediante una oferta diversificada y gratuita. Se establecerán medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en las actividades de formación.

En el resumen de estos extractos legislativos queda expuesto el carácter del derecho y la obligatoriedad de los docentes (en el territorio español) hacia la puesta en práctica de un perfeccionamiento continuo.

Sin embargo, haciendo referencia a un estudio realizado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (centro superior de formación del profesorado) (2010), se percibe la obligatoriedad de la formación permanente reducida casi en exclusividad al carácter retributivo, llevado a cabo bajo el sistema de incentivos denominado “sexenios”. Es aquí donde se asienta el carácter de obligatoriedad, para algunos concebida como “relativa”.

A pesar de que el sistema legislativo contemple entre el reconocimiento de la formación permanente del profesorado :el sistema de sexenios (Asumido por casi todas las Comunidades autónomas, fruto del acuerdo de 20 de junio de 1991 entre las organizaciones Sindicales y el Ministerio de Educación y Ciencia) así como otros conceptos relacionados con la profesionalización docente (ejemplo méritos), se ha demostrado que éstos no son válidos como respuesta unilateral a la motivación demandada por los profesionales para aumentar los procesos de participación e implicación activa.

En este contexto (unido a otros elementos que determinan el funcionamiento de la esfera educativa) empiezan a surgir movimientos, de profesionales de la enseñanza, que utilizando una estructura de formación entre iguales apuestan por un camino complementario en la búsqueda del perfeccionamiento profesional.

La amplitud de las fronteras del ámbito meramente formal se constituye como un potencial abierto para su explotación.

Este es el foco de investigación del estudio, centrado en un aspecto que con carácter innovador abre un nuevo camino y enfoque a este tipo de modelos alternativos. En este trabajo se propone realizar una descripción y comprensión de un escenario singular y único a través del estudio del caso EABE.

La finalidad se asienta en conocer en profundidad la realidad de esta iniciativa: los modelos organizativos emergentes, las motivaciones e impulsos que llevan a los sujetos a la participación, la proyección de los sujetos hacia un modelo de formación novedoso, los contenidos que se abordan dado el carácter relevante para los asistentes, la repercusión o impacto que puede tener en el desarrollo de las prácticas educativas...

Entre los pilares que sustentan la investigación se encuentra el descubrir las creencias y opiniones que sostienen los profesionales de la educación una vez adheridos a este nuevo enfoque de formación continua, y analizar cada uno de los matices que lo diferencian de un proceso estrictamente reglado.

2.1.1. Identificación de las preguntas objeto de estudio

Sintetizando, en un primer momento los objetivos irían encaminados a descubrir / analizar:

- Identidad profesional de los participantes de EABE
- Significado de EABE
- Impacto de la participación en EABE respecto al factor emocional.
- Motivación
- Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado: el aprendizaje entre pares.
- Patrones organizativos del evento
- Utilización de las herramientas digitales en los procesos de formación permanente.

2.2. Fuentes y técnicas de recogida de información

Debido a la naturaleza del estudio, la entrevista se concibe como uno de los instrumentos más valiosos para la recogida de información.

Tal y como lo definen Benney y Hughes (1970), citado en Taylor y Bodgan (2000), *“la entrevista es la herramienta de excavar”*.

El tipo de entrevista utilizada responde a un modelo flexible, abierto y dinámico, adoptando la estructura de una conversación sin estructura cerrada.

La información que necesitamos extraer nos va a revelar aquello que la gente dice que hace, y lo que la gente dice que piensa... por lo que sería la entrevista la pieza clave para conseguir nuestros propósitos.

Es una manera valiosa de acceder a las opiniones, creencias, valores, prácticas, experiencias... de los protagonistas.

La entrevista responde del mismo modo a principios de comunicación e interacción con los participantes, pieza clave para profundizar en la construcción de significados, creencias, vida interna de los protagonistas...en un proceso de comprensión global del entorno.

Dentro del abanico del que se componen los diversos modelos de entrevistas, optamos por la entrevista semiestructurada, entendida como aquella entrevista en la que el investigador prepara de antemano una lista de preguntas, pero sin limitar la entrevista a ciertas preguntas ni fijar previamente el orden en la que se contestan.

Con esto pretendo organizar y delimitar el foco de investigación sin acotar ninguna parcela del conocimiento que pueda surgir como enriquecedora del proceso.

La investigación se va a desarrollar a través de 24 entrevistas que hacen referencia a 23 perfiles profesionales distintos. (dos de las entrevistas coinciden con un mismo sujeto)

La información proviene de los propios protagonistas, es decir, de aquellas personas que forman parte del movimiento de EABE.

Una vez configurada la estructura que dará cuerpo al estudio, nos adentramos en la configuración de una serie de cuestiones que servirán de hilo conductor a la hora de extraer la información necesaria, teniendo como referente a los propios protagonistas. La finalidad principal a la que responde este esquema, es a la de la delimitación de la investigación, explicación de intereses previos y organización de la investigación.

Se trata de elaborar un guión que servirá como referencia para el desarrollo de las entrevistas. No se establece rigidez en las preguntas, ya que la propia información del interlocutor guiará de manera permanente la reconducción de la siguiente, fruto del carácter emergente del tipo de investigación de corte cualitativo.

Identidad profesional

- ¿Qué perfil de asistente destaca entre los participantes?
- ¿Cómo te enteraste de la existencia de EABE?
- ¿Con qué elementos relacionarías el impulso que te llevó a participar en EABE?
- ¿Qué podrías decir que has encontrado?
- ¿Qué tipo de repercusión emocional y afectiva te reporta sentirte miembro de una red de este tipo?
- Y a efectos de tu identidad profesional ¿Qué ha supuesto sentirte agente activo de este movimiento?
- ¿Consideras que estás contribuyendo en el cambio de los modelos educativos?
- En caso afirmativo...¿Qué peso ha tenido EABE en esta transformación?
- Participas en los encuentros anuales de EABE, pero...

- ¿Qué me podrías contar del trabajo personal y colaborativo que se desarrolla a lo largo del año mediante la red?
- ¿En qué medida te sientes implicada/o?
- ¿Con qué asiduidad mantienes contactos formativos a través de la red?
- ¿Pertenece a algún nodo?
- ¿Cómo se desarrolla ese trabajo desde que finaliza un EABE hasta que comienza el siguiente?. ¿A través de qué medios te haces más visible: twitter, Facebook...? ¿Qué diferencias respecto a la formación percibes entre ellos?
- ¿Qué ventajas le encuentras?

Nuevas tendencias en la formación del profesorado.

- ¿Qué significa para ti un aprendizaje entre pares?
- ¿Y el sentido de horizontalidad en tu propio proceso de formación continua?
- ¿Qué te han aportado tus compañeros de EABE respecto a tu identidad profesional?
- ¿Encuentras diferencias entre la formación que se recibe en un CEP por parte de un asesor y éste nuevo enfoque como medida para favorecer el desarrollo profesional?.
- ¿En qué sentido?
- ¿Cómo concibes tú que en este nuevo modelo de formación permanente del profesorado que las Administraciones se mantengan un poco al margen? ¿Es un aspecto que consideras positivo o negativo ¿Por qué?

Cuestiones organizativas:

- ¿Qué significa EABE? Y....
- ¿Cómo describirías brevemente su nacimiento?
- Tengo entendido que tras el EABE9 se produce una desvinculación con la Consejería.. ¿Es cierto esto?¿Cuáles crees que han sido los motivos reales de dicha disolución?¿Qué supuso para el colectivo EABE este acontecimiento?
- Si EABE es un encuentro al margen de organismos oficiales, ¿Qué papel juega la figura del CEP en todo esto?
- ¿Por qué en la mayoría de las organizaciones de los EABE desde su origen en el año 2009 el CEP ha estado presente en la organización de la actividad?.
- ¿Qué papel consideras que juegan los asesores?
- ¿Cuál crees que es el motivo que mueve a un asesor a formar parte de un encuentro como éste? (en caso de ser asesor el entrevistado:¿Cuál es el motivo que a nivel personal te impulsa a participar en este encuentro?)
- ¿Qué relación consideras que existe hoy día entre los CEP (asesores) y la Consejería de cara a EABE?
- Háblame un poco del sentido horizontal que para vosotros tiene la organización de EABE
- ¿Cómo se seleccionan las temáticas que serán uno de los centros de interés en EABE?
- ¿Cómo y quién elige a los coordinadores de las mesas? ¿Qué papel juega el dinamizador? ¿Tienen algún tipo de perfil o puede ser cualquier asistente de EABE?

- ¿Cómo funciona el uso de espacios y tiempos?

Sin embargo, *“la investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más apropiado”* (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Es por ello por lo que se ha puesto en práctica la observación participante como otra de las técnicas principales de recogida de información, pues permite recoger información de la realidad tal y como ésta se produce.

Las observaciones llevadas a cabo han estado enmarcadas por el carácter de participación. *“Cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo dónde trazar a línea divisoria”* Van Maanen (1982), citado en Taylor y Bodgan (2000)

Han sido 7 las observaciones directas realizadas a lo largo del proceso, dos de ellas alusivas a los encuentros anuales EABE 14 y EABE 15, tres a los encuentros realizados a lo largo de este camino entre ambos EABE “open”, una relacionada con una reunión con los organizadores del evento y otra alusiva a un encuentro realizado una vez concluido EABE 15.

Es importante incidir en que a pesar de clasificar las observaciones en 7 bloques temáticos, el número de horas en el campo de investigación ha sido mucho más numeroso. Esto se debe por ejemplo a que cuando hablamos de Observaciones recogidas en los EABE 14 y 15 hacemos referencia a un fin de semana lleno de diversos momentos, objeto de recogida de información (mesas, comidas:desayunos, comidas y cenas) salidas, interacciones informales...

Los encuentros en el camino denominados “open” así como la reunión mantenida con los organizadores del evento, generalmente abarcan una jornada comprendida desde aproximadamente 6 horas de encuentro hasta 24.

Por otro lado entre las fuentes de recogida de información, nos encontramos con documentos extraídos de la red : blogs de eaberos, post, artículos, libro de EABE 12, wikis, web, vídeos de You Tube (EABE tv)... así como información procedente de las redes sociales en las que los eaberos se hacen visibles: twitter y Facebook y algunos grupos de WhatsApp creados entre eaberos.

24 Entrevistas*			7 Observaciones	Documentos
1	Coordinador de mesa		Eabe 14 Úbeda	Blogs de Eaberos
7	Asesores		“Open espárrago”	Libro de EABE 12
1	Asesor jubilado		“Open Churros”	Wikis
1	Estudiante		“Reunión de los organizadores de Eabe 15”	Artículos de revistas digitales
9	Profesores	5	“Open seta”	Webs
		4		
	Varias especialidades			
2	Directores		Eabe 15 Córdoba	Canal You Tube “EABE TV”
1	Profesor que ha trabajado en la Consejería		“Operación Bogavante”	Redes Sociales: Tweeter Facebook Whatsapp
1	Voz autorizada			

* Dos de las 24 entrevistas corresponden a un mismo sujeto

2.3. Principios y criterios éticos.

Una vez expuestas las fuentes y técnicas de recogida de información, nos adentraremos en el complejo mundo de la ética profesional en la investigación cualitativa.

Se trata de los principios y criterios éticos que van a regir la investigación.

Para entender las claves de la importancia del componente ético es preciso incidir en que la investigación científica no es intrínsecamente neutra. A pesar de ello, los avances científicos no deben lograrse sacrificando en el camino los derechos individuales de las personas, ni deberían usarse con fines distintos a los inicialmente proyectados y moralmente cuestionables. (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos.

El componente ético supondría una garantía de la integridad moral de los investigadores.

El principio básico a partir del cual se parte, radica en contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados.

En esta investigación, la participación de los sujetos siempre ha sido voluntaria, en su mayoría espontánea y a veces solicitada por la investigadora.

En ocasiones nos hemos encontrado con personas que tras la carta de presentación se ofrecen a participar y cuando conocen los detalles de manera más explícita manifiestan un cambio de opinión (aunque se ha insistido en un primer momento, se ha respetado en todo momento su voluntad final de no participar)

Con el carácter voluntario de la participación se garantiza el consentimiento de los sujetos, aunque posteriormente nos aseguramos de la disponibilidad en una primera toma de contacto personal con el entrevistado.

Un porcentaje muy alto de las personas a las que se le ha solicitado colaboración han aceptado sin titubeos, contando con casos puntuales en los que las evasivas han dado pie a desistir de contar con el informante en cuestión.

Una vez establecida la toma de contacto por la red, se recuerda cuáles son las intenciones que pretende el investigador, cuál es el objeto de estudio. Será este inicio el que otorgue una mayor seguridad a los protagonistas, así como la garantía de la confidencialidad y el anonimato acordados con los mismos.

Las entrevistas reflejan el anonimato en la medida en la que no aparecen nombres reales (en las transcripciones) sino que son denominados por iniciales.

Es por ello que la solicitud de permitir una grabación en audio no ha sido rechazada en ninguno de los casos.

Así mismo, se certifica el carácter de confidencialidad, debido a que en algunos momentos en entrevistas puntuales, se ha solicitado por parte del informante que se apagara la grabadora, respetando en todo momento la decisión.

En otro momento se ha pedido a la investigadora revisar la transcripción de la entrevista para dar permiso al uso de la información; o en el caso de una entrevista, donde en uno de los casos se expone un aspecto confidencial (y a la investigadora no le quedan claros los límites de la información de la que no debe hacer uso), y se solicita al entrevistado que elimine la parte que cree que no es conveniente hacer pública.

En este caso, la investigadora se ha encontrado con segmentos de información cuya utilización plantearía problemas éticos. Sin embargo el carácter de confidencialidad ha primado sobre la aportación de los datos.

En el desarrollo del informe, se ha tenido en consideración la confidencialidad de los sujetos tanto a través de los sistemas de codificación utilizados como eliminando cualquier nombre o seña que pudiera dar lugar a identificación de personas o lugares concretos.

Concluida la elaboración del informe, la investigadora ha de ponerse en contacto con cada una de las personas implicadas en el proceso, llevando a cabo un nuevo modelo de negociación que dé pie a la aprobación de la información contenida en el informe.

Para ello resulta esencial comunicar los resultados de la investigación, manteniendo una comunicación bidireccional que sirva como elemento que retroalimente el resultado final.

2.4. Fase de recogida de información

El acceso a los informantes se produce a través de diferentes vías. Una de ellas proviene de los documentos aportados por la red (sobre el evento), donde aparece el nombre de una persona (eabera) conocida de manera indirecta. A través de este nexo, establezco un primer punto de encuentro.

Otro de los medios utilizados para conseguir acercarme a los informantes ha sido el uso de redes sociales, creándome un perfil en twitter y realizando mis incipientes contactos previos al evento. (en este momento me presento como participante, no como investigadora)

Por otro lado, una recomendación de un compañero provoca otro contacto clave.

A partir de las primeras entrevistas se ocasiona lo que se llama “el recomiendo” en las redes sociales, lo que provoca que algunos eaberos respondan, ofreciéndose a participar en la investigación.

En medio de todas estas conexiones se produce mi presentación oficial hacia el conjunto de eaberos (días después de EABE 14), enviando un escrito por correo electrónico a los organizadores del evento, con el fin de que se hiciera extensible (por correo individual) al resto de asistentes. En ella se destaca el interés de entrevistar a docentes en activo, sin desestimar las aportaciones del resto de los participantes.

Es por lo que las respuestas que se obtienen de algunos eaberos (que se ofrecen a colaborar en la investigación), no pertenece exclusivamente al perfil de docente, aunque sí en una gran mayoría.

Aceptando la ayuda brindada, se pretende dar un enfoque global de lo que supone el movimiento y a continuación ir centrándose más el perfil de docente en activo.

La línea se centra (en un primer momento) en conseguir 6 ó 7 informantes claves, con objeto de realizar entrevistas en profundidad (3 ó 4 a cada uno) y ver el recorrido de EABE 14 al 15.

Al explicar de manera más explícita las intenciones, se observa como la voluntariedad de las personas se reduce tanto, que la línea de la investigación sigue su cauce por otros senderos, analizando la información que aportan las personas y estableciendo el camino de manera emergente.

Se elaboran listas de contactos con disponibilidad y fechas para las primeras entrevistas.(una entrevista a cada uno, pues eso supone un compromiso que es aceptado sin dificultad)

De este prisma, junto con los factores citados anteriormente, se conforma el núcleo central de informantes. Otros eaberos se suman al perfil de informantes, por el contacto directo del papel de investigadora a lo largo del camino.

Las entrevistas se desarrollan, en su mayoría, vía virtual a través de una herramienta digital “hangout” que permite eliminar las barreras espaciales. En el caso de contar con la posibilidad de ejecución presencial (por cercanía) se opta por este medio por las ventajas que reporta el contacto cara a cara.

Se procede a la grabación de las entrevistas con objeto de que la información pueda ser analizada de manera más minuciosa y completa.

En el caso del uso del hangout, en un primer momento se realiza la grabación completa en formato audio y vídeo (a través del propio ordenador) pero al comprobar que este tipo de grabación repercute en la discordancia entre imagen y sonido a lo largo de la grabación (impidiendo una adecuada retroalimentación de la información y las preguntas posteriores), se decide dar un giro al planteamiento y se opta por realizar grabaciones solo de audio (utilizando la grabadora colocada junto al altavoz del ordenador).

La mayoría de las entrevistas se han realizado con el complemento de la imagen, provocando un mayor contacto visual, observación de expresiones faciales y gestos. Sin embargo, algunos problemas técnicos que surgen en momentos puntuales provocan que dos de las entrevistas se realicen sin la imagen. En otra de las entrevistas, la conexión a la red falla justo en el momento de la cita, y en la búsqueda de alternativas se me ocurre

realizar la entrevista por teléfono, teniendo la posibilidad de grabar la conversación con el uso “del manos libres”.

En el caso de las entrevistas realizadas de manera presencial, la grabadora ha sido el soporte de la información.

En un principio no se contempla una estructura rígida del número de sujetos a los que se va a entrevistar, pues esa información nos la darán los mismos datos procedentes de las primeras entrevistas. Como ha quedado expuesto, se plantea como propuesta inicial (flexible), escoger a 7 u 8 profesores en activo para llevar a cabo entrevistas en profundidad que visibilicen el recorrido profesional desarrollado en el transcurso de un EABE a otro.

Sin embargo, el camino de investigación toma otro rumbo, puesto que no contamos en un principio con personas suficientes que se ofrezcan a realizar un análisis profundo. Por este motivo, las entrevistas concedidas a partir de los primeros contactos son las que nos van a proporcionar datos para reconducir el proceso de investigación.

De este modo se aterriza en un mayor número de entrevistas procedentes de personas heterogéneas. Es más fácil acceder a personas que se ofrecen a realizar una entrevista que contar con un número reducido de personas y profundizar en el campo.

Los diferentes perfiles encontrados en las entrevistas, así como la duración de las mismas (aproximadamente una hora y cuarto de media, debido al clima positivo creado en la conversación) dan lugar a contar con una rica y variada información, que nos deriva al surgimiento de un nuevo campo de investigación: “el papel de los asesores en los movimientos horizontales de formación permanente del profesorado”.

El número elevado de asesores (representantes de los centros institucionales de formación) en este movimiento, sus declaraciones públicas en torno a la temática abordada y el contacto con algunos de ellos (fruto de los encuentros en el camino), favorecieron que esta nueva línea siguiera su camino.

Es en este momento cuando la selección de informantes cobra protagonismo en la búsqueda de este perfil (asesor), tratando de profundizar en el medio en el que se desarrolla la formación reglada en la actualidad y la vinculación o no con el modelo de formación entre iguales: experiencias, perspectivas, creencias, conocimientos....van a ser la base en este nuevo escenario que complementa la visión del anterior.

La guía de preguntas elaboradas en la primera fase va a seguir siendo el referente de la recogida de información, modificando y perfilando nuevas preguntas relacionadas con el nuevo perfil de entrevistado. (sin perder de vista que la investigación está orientada a recoger información relacionada con el camino de perfeccionamiento profesional de los docentes).

Veinticuatro ha sido el número total de entrevistas realizadas.

Durante la fase de recogida de información (a través de las observaciones de algunos encuentros), las negociaciones en torno al rol como observadora han sido frecuentes, debido a que en ciertos momentos la observación externa (como espectadora pasiva) se presentaba idónea para la recogida de información puntual y sin embargo, el formato del diseño que la actividad (a pesar de obtener permiso para realizar mi labor como observadora externa, se me incluía en un grupo concreto como participante) presentaba con frecuencia dificultades de compatibilidad.

Finalmente, se opta mayoritariamente por recoger los datos desde la perspectiva de observadora participante.

El registro de los datos en el campo se ha desarrollado preferentemente través de notas aunque también se usan grabaciones de audio, con el fin de favorecer el almacenaje de datos con exactitud. Así mismo se ha elaborado la transcripción de los mismos, en el menor tiempo posible trascurrido desde la observación directa, con el objetivo de evitar pérdida de datos relevantes.

A partir de la entrada en el campo de investigación (Marzo, 2014) se da comienzo a la búsqueda por twitter de lo que pasa en EABE, lo que se comparte, cómo se participa... partiendo de un grupo de personas representativas a las que sigo por esta red

social, así como siguiendo los pasos del movimiento del hilo de conversación #EABE14 (posteriormente #EABE15).

Los nombres de las personas que pertenecen a EABE se extraen de lecturas, blog post, de relaciones con personas directas (cuando se conoce a la persona se la sigue) e indirectas (preguntando a algún mediador sobre el interés en seguir a determinadas personas).

El listado de participantes publicado como norma general en los blogs de los eventos celebrados cada año, van a dar pistas sobre el perfil de twitter de cada asistente.

La ventaja de twitter, es que se puede acceder a información sin necesidad de que la gente te dé permiso o acceso directo.

A pesar de no haber seguido (de manera individual) al conjunto de los eaberos en su totalidad, debido a que es difícil por la movilidad dentro del grupo (aunque hay un núcleo de participantes veteranos, no siempre participan las mismas personas), el seguimiento del hilo de conversación te permite acceder a los usuarios de las redes sociales.

A la red social Facebook es más difícil adherirse, pues se necesita previamente un conocimiento más directo, recomendación o clara identificación de quién eres. Sin embargo, a través de un informante clave, se me dio acceso a entrar en contacto en Facebook con diferentes eaberos.

En estos medios el rol de investigadora ha girado en torno a la observación externa, participando sólo en aquellos casos puntuales donde se consideraba idóneo para la aceptación del grupo.

Durante la fase de recogida de información se extraen así mismo conversaciones de los grupos de WhatsApp (en los que me encuentro inserta) que se han conformado a lo largo del camino entre diferentes grupos de eaberos.

A través de la red se accede a un repositorio de vídeos de You Tube (Eabety) donde quedan expuestos una serie de vídeos relacionados con los acontecimientos en EABE.

2.5. Análisis de la información

Una vez concluido el proceso de recogida de información, nos adentramos en la complejidad del análisis de la información.

Si bien es preciso recordar que parte de este análisis se realiza durante el proceso de recogida de información, es necesario dedicar un tiempo específico a esta tarea.

El análisis de los datos es un transcurso en continuo progreso en la investigación cualitativa. De este modo, la recolección y el análisis de los datos van de la mano.

A lo largo de las entrevistas realizadas, la investigadora ha seguido la pista de los temas emergentes, leyendo notas de campo y transcripciones, a partir de las cuales se han tratado de desarrollar proposiciones para dar sentido a los datos.

El análisis de los datos es por tanto un proceso dinámico y creativo.

Necesitamos examinar los testimonios y reseñas de todos los modos posibles. Siguiendo esta premisa, las fases que se han llevado a cabo en el proceso son las siguientes:

1º) Lectura profunda de los datos recopilados y elaborados extraídos de documentos de la red (de eaberos), vídeos de You Tube (repositorio EABE tv), redes sociales, grupos de conversación, entrevistas y observación participante.

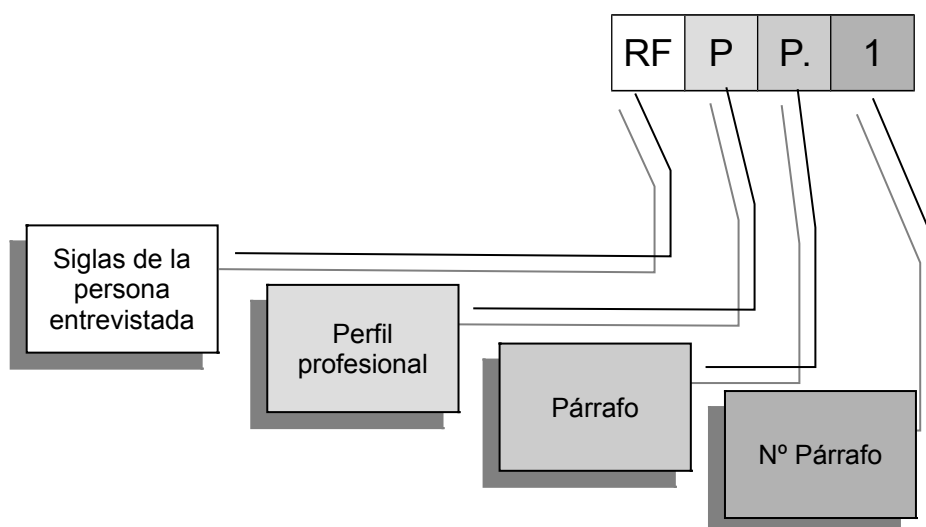
2º) Una vez finalizada la recogida de información se procede a su codificación (transcripciones de las entrevistas y de las observaciones)

Codificar cada uno de los párrafos de los que se compone la recogida de información con objeto de tener un referente a la hora de abordar la redacción del informe final. Esto permitirá al lector contrastar la veracidad de las opiniones de la investigadora en su informe respecto a las declaraciones reales de los protagonistas.

El modelo de codificación utilizado en las entrevistas es el siguiente:

Respetando el anonimato del entrevistado se utilizan siglas que permitan ubicar la información parcial (extractos por párrafos) en la globalidad del contenido, con objeto de tener en cuenta el contexto y la concepción de significados presentes en él.

Siglas del nombre que hace alusión a la persona entrevistada + perfil al que corresponde + nº párrafo donde se localiza la información. Por ejemplo:



Siglas de personas entrevistadas		
T	MR	JM
JL	MI.R	AG
JJ	PA	JCH
AZ	EC	JLC
MM	JR	RF
PY	AO	MS
JS	PX	G
RC	ML	

Lista de perfiles profesionales	
A:	Asesor
JA:	Jubilado asesor
P:	Profesor
PD:	Profesor Director
PC:	Profesor que ha trabajado en la Consejería
VA:	Voz autorizada
CO:	Coordinadora de mesa
E:	Estudiante

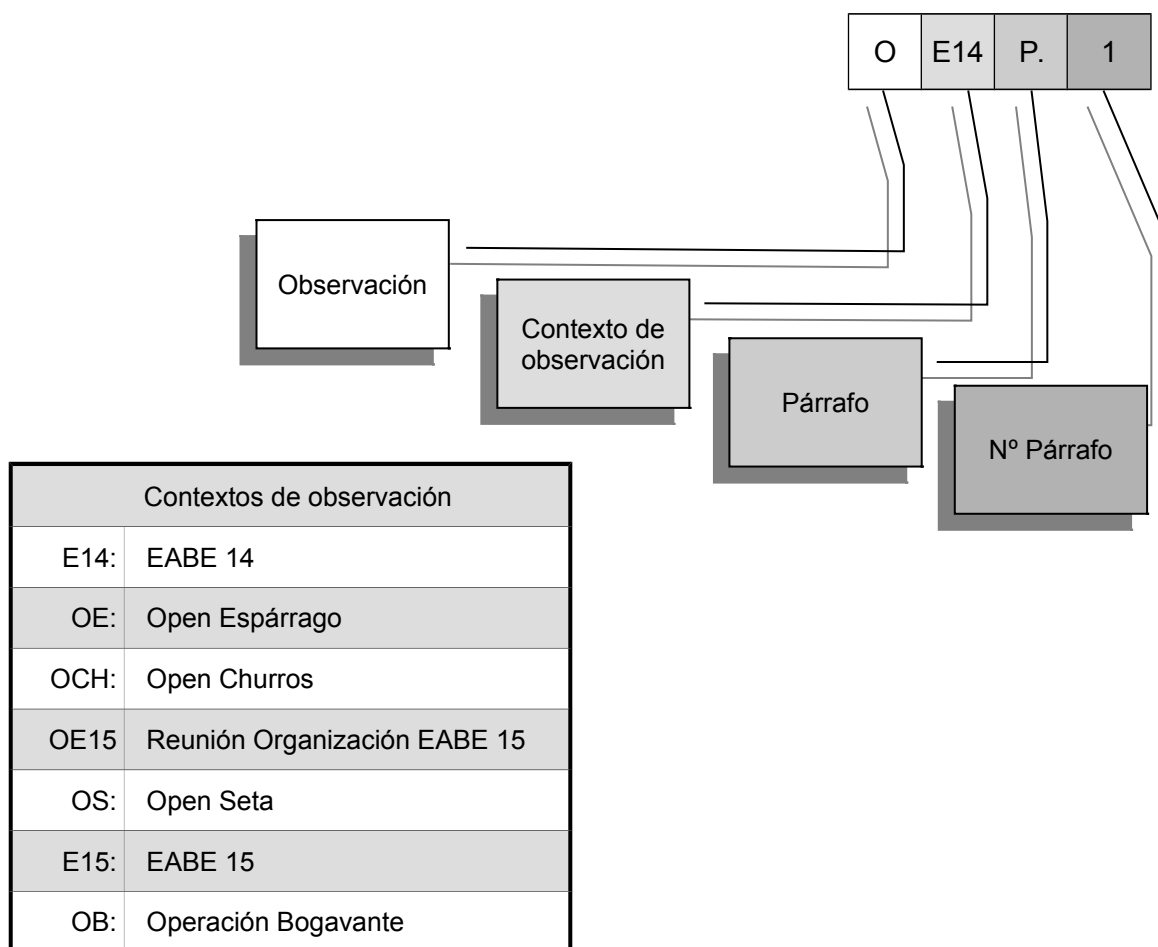
Existe una excepción respecto a la codificación que hace alusión a una entrevista realizada dentro de una observación. En este caso el formato utilizado ha sido el siguiente, se sustituye la la primera O (observación) por una E (entrevista) + las siglas de la persona entrevistada. Por ejemplo:

E	JLC	P	P.	1
---	-----	---	----	---

En el caso de las observaciones:

O (hace referencia a una información que procede de una observación directa de la realidad) + E14/ OE/OCH... (en este caso las primeras siglas hacen alusión al contexto observado) + párrafo en el que se encuentra localizada la información.

En la reunión con los organizadores de EABE 15 utilizaremos: O (observación) O (organización) E15 (EABE 15) + párrafo correspondiente. Por ejemplo:



3º) Leer nuevamente el contenido de las entrevistas para plantear un boceto con las posibles propuestas de categorización tratando de buscar un sentido a la estructura y organización de la información en bruto.

Subrayar aquellas ideas claves que susciten un cierto interés en función del foco de investigación.

4º) Concreción de ideas al margen de cada uno de los párrafos integrantes en los registros de la información recopilada.

5º) Búsqueda de temas emergentes. Este es el momento de reflexionar sobre el proceso llevado a cabo, la naturaleza de la información... El análisis de la información dará un nuevo sentido al rumbo de la investigación, donde tendrá lugar el nacimiento de una segunda fase, emergente de los intereses de ésta “la visión de los asesores respecto a la formación entre iguales”

6º) Volver a leer de nuevo el contenido de la información de manera que cada una de las ideas sustentadas en los párrafos se encuentre vinculada a alguna de las categorías seleccionadas a priori (que van tomando forma conforme se va analizando la información): motivación para participar en EABE, perfil del eabero, diferencia entre la formación vertical y horizontal...

Es preciso dejar constancia que podemos encontrarnos con ideas o fragmentos informativos que quizás no se adecuen al perfil de ninguno de los tres ejes seleccionados, de manera que queden anuladas en su valor informativo.

Separar los datos pertenecientes a cada categoría de codificación es una operación mecánica, y no interpretativa.

Un total de quince categorías son las que componen el resultado del trabajo final de investigación.

1	Significado de EABE
2	Perfil del eabero o eabera
3	Contacto con EABE
4	Motivación y participación en EABE
5	Factor emocional
6	Historia de EABE: el papel de la Administración y los CEP
7	Organización de EABE
8	Coordinación y desarrollo de las mesas de trabajo y temáticas propuestas durante el camino
9	Utilización de la red como herramienta de formación
10	Camino de EABE 14 al 15
11	EABE 14 y EABE 15
12	Verticalidad y horizontalidad en el caso EABE
13	El papel de los asesores en los movimientos horizontales de formación permanente del profesorado
14	EABE y repercusión en la práctica docente o en la identidad profesional
15	Propuesta de mejora para EABE como movimiento formativo

Al finalizar esta fase, nos encontraremos con una serie de documentos independientes alusivos al contenido de cada una de las categorías seleccionadas con anterioridad.

La separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición...

7º) Reflexionar sobre la información de las diferentes categorías con objeto de desmenuzar la información, entrelazar datos y permitir una mejora.

Elaboración del informe final, fundamentación teórica y vinculación entre ambos enfoques.

Se da comienzo a la parte narrativa y descriptiva, fruto de la triangulación de los datos procedentes del análisis de la información (de diversas fuentes.)

Capítulo 3. Informe

3.1. Significado de EABE

Los significados que los seres humanos otorgamos a nuestra realidad circundante, en función de la conexión de múltiples influencias personales e interpersonales, es clave para comprender el medio.

“La formación tiene que ser lo más personalizada posible, como no encontrábamos esa solución, EABE fue en principio una solución a eso, al profesorado que queríamos ir más allá de lo que realmente podíamos ir solos o dentro del marco formal pues inventamos un poco ese marco informal sin saber las consecuencias que tendría después. Mucho de lo que ha pasado después ha sido inesperado” (JLCPP.2)

Se parte de una crítica, una reivindicación hacia el derecho que tienen los profesionales de acceder a una formación continua de calidad, amparado por la legislación vigente,(La LOE 2/2006 del 3 de mayo en su Art. 102, la LEA 17/2007, de 10 de diciembre en su Art.19 y la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) donde se establece que la formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado, correspondiendo a la Administración y a los propios centros la responsabilidad de la misma.

No obstante, se percibe cómo la formación estandarizada (ofrecida por los organismos públicos encargados de gestionar la oferta formativa presente en el territorio Español) posee una estructura que no acaba de abrazar al cómputo total del profesorado, por lo que la deja fuera de los objetivos planteados respecto la participación e implicación del docente.

El problema surge, cuando las personas que no se sienten acogidas por el modelo formal, pertenecen a un colectivo definido no solo por una cualificación profesional destacada (JLPP.7 y JJEP.7) sino por un elevado talante motivacional. Esto pondría en evidencia el desperdicio de un gran potencial profesional provocado por el ámbito formal.

Nos encontramos en un marco de referencia, donde arrastrados por las tradiciones del positivismo, por la necesidad de “homogeneizar” y desarrollar categorías en base a principios generales, por la influencia de factores socio-políticos del contexto... se observa la presencia de personas inquietas, ávidas por prolongar un camino que han iniciado en su trayectoria profesional y en el que no encuentran una continuidad que dé respuesta a sus demandas formativas.

Se pone de manifiesto por tanto, la necesidad de contar con una oferta de formación diversificada, atendiendo a unos intereses concretos, al margen de la infraestructura regulada en el ámbito reglado.

Castillo (2014) (en uno de los vídeos de difusión del nuevo encuentro) expone como se crea un evento al margen de los parámetros formales, más basado en las vivencias, donde EABE no se define como un curso de formación, enfatizando en el carácter no formal, abierto, flexible y emergente de esta plataforma compartida (#EABE15, 2014).

“EABE no es un encuentro en un momento del tiempo y del espacio. #EABE, es un modo de trabajar. Abierto y compatible. Acogedor. Pero aún por definir....con riqueza de enfoques que abre las posibilidades de afrontar problemas comunes” (Castillo, 2011) en wiki FAQ del EABE.

La apertura de este enfoque así como la presencia de un marcado componente emocional, permitirían a cada sujeto hacerse dueño de los aprendizajes considerados más relevantes en su itinerario formativo, destacando el carácter autónomo y crítico del perfil de docente del S.XXI.

Se trata de construir una plataforma (entre el marco de lo no formal e informal) donde se potencie la configuración de aprendizajes significativos, que partan de los intereses y necesidades del sujeto y que conecten al mismo tiempo con sus conocimientos previos. (Ausubel, D. P., & Novak, J. H. H, 1976).

Por otro lado, un estudio realizado por Villar (1990) sobre la formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés, nos remite a cómo el “reciclaje del profesorado” permite a éste conocer que no está solo, y que existen otros colegas con las mismas dificultades que él, que han puesto en marcha soluciones idénticas o alternativas para resolver problemas cercanos. De aquí, nos encontramos con definiciones que los propios protagonistas de EABE expresan así:

"es un intercambio de ideas, un intercambio de planteamientos educativos y un intercambio de necesidades y también de llantos y de todas esas cosas, porque en EABE se llora sobre el hombro de alguien porque sabes que tienes a alguien sobre quién llorar" (JSPDP.21)

Desde este ángulo, los vínculos presentes en el significado de “EABE” contemplan de manera latente, una vía encaminada a considerar el marco de las emociones como uno de los pilares básicos de este movimiento, tratando de encontrar canales de flujo que den paso a la salida de estados emocionales, compartidos, sentidos y multidireccionales donde EABE, como el tejido humano configurado a través de esta corriente, es capaz de ofrecer una respuesta a ello.

EABE también significa para otros, cómo un grupo de personas aunadas por una identidad compartida, decide crear un escenario donde los conocimientos fluyen, son compartidos entre iguales y dan paso hacia un cambio en la concepción que encierra el clásico término de educación.

"yo creo que es un movimiento que busca cambiar un poco lo que es la educación y el sentido de la educación" (ECAP.4)

Las personas que forman parte de este movimiento comparten entre sí una serie de principios que dibujan un perfil común del significado que para ellos enmarca el término “educación”, o en su caso, de lo que les gustaría que definiera.

Mediavilla (2013) expone como se comparten una serie de principios concebidos como Filosofía de EABE, que orientan su funcionamiento: *“su horizontalidad, su*

universalidad, su independencia de instituciones públicas y privadas y su permanente capacidad de innovación y evolución”.

Como bien se refleja en palabras anteriores, se habla de “cambio”, poniendo en tela de juicio el significado que actualmente se forja respecto a la palabra educación.

Pennesi y Trujillo (2013), manifiestan que en EABE, *“las temáticas elegidas incluyen aspectos muy diversos que tienen como elemento común la voluntad de renovar la escuela para adecuarla a las necesidades presentes y futuras de nuestro alumnado y de nuestra sociedad”*

En este sentido, recordaría un poco al paralelismo mantenido con los originales movimientos de renovación pedagógica en su lucha hacia la transformación, así como en el origen de su nacimiento en respuestas a las necesidades de formación permanente del profesorado.

“El modelo de escuela actual sugiere un modo particular de organización y una forma institucional determinada, pero éste no es el único modelo posible de escuela, la única organización que puede calificarse como escolar. Desde sensibilidades pedagógicas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido escuelas que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación” (Pericacho, 2014)

Aunque una de las diferencias entre ellos, es que en EABE se hace hincapié en el cambio de los fenómenos educativos, mientras que los movimientos de renovación pedagógica enfatizan en una permuta de la estructura social a través de la educación, según se expone en un artículo escrito por Rogero (2010) sobre: Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización docente.

De este concepto, establecemos un vínculo con otra de las definiciones presentadas por uno de los protagonistas: *“EABE aún a esas personas culillos de mal asiento que queremos tirar para delante de la educación independientemente de la política educativa”* (PAAP3)

Los vaivenes políticos con frecuencia utilizan la concepción educativa para teñirla de connotaciones acordes al partido que gobierne en el momento, dejando al margen ese sentido integrador y globalizado por el que se caracteriza la educación en término de valores absolutos con identidad propia. De este modo, nos encontramos con docentes que intentan fusionar sus inquietudes pedagógicas en una labor al margen de las corrientes políticas del momento, capaces de superponerse a dichos paradigmas.

Por otro lado, en el significado que los protagonistas confieren a EABE, aparece la apertura que se le da a los límites de “educación” sobrepasando el reduccionismo de que ésta, está expresamente vinculada con el mundo de la docencia. Es aquí cuando entran en juego diferentes sectores que conforman el tejido social y EABE da paso a integrar a personas que tienen un interés expreso en transformar y mejorar la educación (padres, alumnos....) (JCHJAP.6)

Si consideramos la duración en el tiempo en el significado de la palabra “EABE”, nos encontramos con una bifurcación de perspectivas. Por una parte, están las personas a las que al preguntarles por el significado de la palabra, hacen alusión al encuentro en sí mismo (un encuentro presencial anual con una duración de dos días), mientras que para otros en cambio EABE contiene un significado más amplio, incluyendo en el mismo término una continuidad sin límites, es decir, consideran EABE como un camino andado y que queda por andar. Por último, están los que al tratar de explicar lo que para ellos es EABE introducen ambas variables y consideran su perspectiva en ambas direcciones.

En el primer caso, EABE como encuentro sería definido como *“básicamente una fiesta en la que tú ves a gente que se entusiasma con las mismas cosas que tú y eso sirve. Y sirve como medio de encuentro para gente que no se ve durante el año. Una misa donde se celebra lo bien que se lo pasan trabajando un sábado sobre educación. Ese es el espíritu fundamental que mantiene.. esa alegría que se ve”* (JRAP. 14 y 15)

En esta línea se observa como a pesar de que el encuentro tenga unos objetivos formativos predeterminados, con unas temáticas concretas y una estructura planteada,

hay personas que conceden al encuentro un valor más emocional que puramente formativo, aunque no podemos obviar que en esta definición está presente la palabra “trabajar” por lo que a pesar de tener un protagonismo secundario sigue estando vigente la finalidad formativa.

Así mismo, otro de los entrevistados expresa que *“Es una oportunidad de reunirse, para verse las caras porque detrás hay mucho trabajo en la red y que además tiene una apertura y acoge a toda la gente de España”*.(**AOAP.3**) .

El sentido de desvirtualizar (mantener un contacto directo y físico) a las personas con las que han mantenido relación por la red, es una constante ante la que nos encontramos a lo largo del estudio.

Son los sujetos que interactúan por la red, unos de manera más sistemática que otros, los que escogen un tipo de relaciones profesionales y humanas en base a unos intereses comunes.

La ausencia de espacios físicos en la red determina la necesidad de un contacto físico, que se reclama con asiduidad en este encuentro.

Por este motivo, el referente hacia la desvirtualización queda reflejado con frecuencia en el contenido de los tweets de los eaberos, así como en post personales publicados por los mismos.





Para el segundo grupo de personas, EABE evoluciona en su concepción terminológica y lo que empieza siendo un evento con una duración concreta en el tiempo, pasa a superar lo que allí se vivencia en dos días, y serían las propuestas de proyectos, el contacto en la red y los objetivos que se marcan en común los que

perfilarían el trabajo continuado a lo largo del año por parte de los participantes.
(AGAP.1)

Aquí sienta sus raíces el término “EABE como camino”, que nació en EABE 13 de Algeciras, aunque de manera implícita ha estado presente para algunos protagonistas desde el comienzo de EABE 09. *“El EABE es muy dinámico, es algo que se escapa.. Tiene vida propia, incluso el mismo término que en un principio define una cosa pasa a definir otra”*(**TPP.16**)

En esta descripción podemos comprobar el carácter emergente citado con anterioridad y la evolución a la que permanentemente se expone el movimiento, fruto de las decisiones compartidas. Un ejemplo de este tipo de manifestación democrática en la gestión de este movimiento, lo encontramos en una de las wikis creadas por el colectivo, donde confeccionan una sección denominada “perol de ideas” con objeto de establecer un espacio abierto a la opinión y el diálogo sobre la construcción de un evento horizontal. En ese caso se conversa sobre lo que cada uno espera de EABE (que está en proceso de construcción) reflejándose la flexibilidad como una marcada señal de identidad. EABE-11.wikispaces.com (2011)

Otro de los argumentos donde se percibe esta extensión conceptual del término, la vemos cuando se habla de “EABE como camino”, donde de manera sistemática nos encontramos con un flujo de conocimiento libre con la esencia de base de “compartirlo”. (**AZCOP.5**)

Para finalizar con esta visión en base a criterios fundamentados en el tiempo, observamos cómo entre las personas entrevistadas hay quien destaca concebir “EABE” desde ambas realidades. De este modo, se ponen de manifiesto tanto “el encuentro” como eje vertebrador, definiéndolo como un brainstorming gigante (lluvia de ideas), como “el camino” como el fruto de esta experiencia, materializándola en la realidad de su aula durante el curso escolar y continuando con el trabajo en la red.(**JLPP.8**)

En contraposición a esta visión, tenemos otro argumento que deriva en la carencia formativa durante el encuentro. Al preguntar por el motivo que provoca que continúe

asistiendo al evento (ya que se trata de un participante veterano), explica que las relaciones que se forman desde allí, son las que favorecen esa formación continua, mediante un contacto por la red más asiduo. El núcleo formativo se desarrollaría en EABE como camino, no como encuentro. A partir de ahí, es donde empieza a conocer trabajos de gente, mostrar los suyos propios...dando paso a una verdadera formación. **(MSPP.8)**

No obstante, a pesar de que un alto porcentaje de la información (procedente de los informantes) nos derive al uso de la red durante el camino como elemento habitual, el seguimiento vía twitter a lo largo del camino EABE 14-15 nos muestra que la participación. (#EABE15) se reduce a un conjunto de eaberos, que no representa a su totalidad.

Si continuamos avanzando sobre las atribuciones concedidas desde la perspectiva de los participantes, nos encontramos con aportaciones relacionadas directamente con la calidad de los profesionales que acuden al encuentro. Argumentan que su sorpresa ha sido ver a tanta gente “famosa” en el mundo de la educación con una actitud cercana, empática, abierta a brindar conocimientos y experiencias y estar dispuestos a recibir de manos de otros que se consideran más “inexpertos”. **(JLPP.7 y JJEP.7)**

Esa diversidad de perfiles profesionales, en confluencia en un mismo espacio con posibilidad de establecer conexiones a extramuros de lo puramente presencial, ha sido uno de los aspectos más valorados entre los entrevistados.

Desde el filtro de otra tipología de entrevistado, maestro que no ejerce docencia, el significado de EABE lo concibe como *“una escuela abierta para todos donde todo el mundo está invitado, donde todo el mundo que quiera aprender, quiera mejorar, quiera alejarse un poco de esa metodología un poquito, en mi opinión, un poquito desfasada... está invitado”*. **(JJEP.10)**

Añade que desde su punto de vista como estudiante, supondría una dilatación de su formación inicial donde expresa que desde la perspectiva de la educación en la era digital tiene muchas carencias. Independientemente de la esfera tecnológica lo concibe

como una oportunidad de aprender a mirar desde una dimensión más amplia la perspectiva del mundo de la educación.

Al ofrecerle la oportunidad de contrastar opiniones suyas procedentes de la base teórica con las experiencias prácticas en las aulas y centros escolares, se le abre un nuevo camino de conocimiento sobre la realidad práctica.

En líneas generales, la concepción que los participantes atribuyen a este movimiento contempla la dicotomía de teoría y práctica, pues suelen declarar que lo que buscan en EABE es compartir experiencias educativas, que aunque estén avaladas por un sustrato teórico sólido, tienen un componente más práctico que es lo que favorecería los intercambios y la transferencia en la práctica.

Los modelos de formación en la actualidad, están insertos en el mundo de la complejidad. En este sentido, uno de los informantes alude a la formación entre iguales como mecanismo de adaptación a dicha complejidad, pues supone una herramienta capaz de dar respuesta a las demandas no solo del presente, sino también a los retos del futuro. Tal y como evoluciona la sociedad, no somos capaces de predecir con exactitud cómo será la educación dentro de unos años, pero sí podemos buscar alternativas en formación que permitan el dominio de estrategias basadas en el aprender a aprender. El objetivo sería trabajar competencias en formación, lejos de predecir unos contenidos válidos para un futuro próximo.

“Creo que la formación horizontal es muy capaz, muy ágil de adaptarse a esas sorpresas.” (JLCPP.24)

Haciendo alusión a esta visión, Imbernón (2012), nos cuenta en el artículo: *“La formación permanente a través de las redes. De las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado”*, que *“introducirse en la complejidad desde la mirada de la formación significa entender el mundo, lo que pasa fuera de la institución y tener la capacidad de autoorganizarse como colectivo en redes de intercambio”*.

3.2. Perfil del eabero o eabera

El perfil del eabero trata de dar cobertura a las características que definen al grupo de personas que asiste al evento, y que al mismo tiempo le otorgan una identidad propia.

EABE nace en el seno de un grupo heterogéneo donde los perfiles profesionales son diversos. Participan sujetos de diferentes contextos, dentro del campo de la educación, como por ejemplo maestros, profesores, profesores de Universidad, asesores, estudiantes...Esta diversidad es destacada como una de las características que cobra relevancia en este enfoque, un aspecto muy valorado en los resultados en los que desemboca el encuentro formativo, dada la posibilidad de aprender en escalas y contextos diversificados. Del mismo modo, se considera como uno de los elementos que diferencian claramente a “EABE” con el resto de los cursos de formación reglados.

Así, una de las entrevistadas nos explica que la interacción entre profesionales pertenecientes a ámbitos diversos no se contempla en los cursos más tradicionales, donde como norma general las personas que asisten a un curso son organizadas en función del criterio de “atención a un nivel educativo concreto”, y como mucho se plantea una dimensión internivelar, pero lejos de la realidad en la que nos encontramos en este modelo horizontal. (MMPP.3 y 4)

El carácter de dinamismo conferido al desempeño profesional de los protagonistas en activo, provoca la dificultad de establecer unos límites objetivos y claros a la hora de determinar las características de los perfiles profesionales, pues la misma identidad profesional de un sujeto puede mutar, provocando que las personas que corresponden a una categoría profesional también entren a formar parte de otra.

Así nos vamos a encontrar por ejemplo, con docentes que han trabajado en Consejería, en asesoría y que actualmente son profesores de instituto. En este caso se pone el acento en el perfil profesional del que se ha recogido, con carácter mayoritario, la información.

En EABE participan personas inquietas e inconformistas que generalmente buscan escapar de la estabilidad de un trabajo encorsetado, indagando en otros ámbitos, lo que acaba repercutiendo en ese cambio de perfiles dentro de su trayectoria profesional. Esto se demuestra en el sentido que cada uno de los participantes otorga a su camino profesional, dotándolo de un carácter flexible y permeable.

Es por ello por lo que se habla de profesionales activos, que se reciclan y participan en el ejercicio de diferentes cargos (coordinador tic, trabajar en la Consejería, directores de centros u otros cargos directivos, participación en programa 2.0 de la Junta, asesores, trabajo en la Dirección General de Formación e Innovación educativa, maestros licenciados, jefes de departamento...) ¹

Se trataría de personas que se definen por un alto grado motivacional respecto a la labor docente, donde se exponen argumentos como “la vocación por ser maestros”, al elegir la profesión entre tantas otras por una clara convicción de ejercer la docencia. **(PYPP.19)**

La concreción del aspecto motivacional queda impresa, en la demanda de los participantes y su deseo expreso de mejorar, con el fin último de “*cambiar la educación y romper con la estructura tradicional*”(**ECAP.5**)

Otro de los atributos concedidos al perfil del Eabero sería la apertura, haciendo alusión a una mente abierta capaz de flexibilizar un pensamiento hermético. Uno de los argumentos recurrentes en este sentido sería la pretensión de “aprender a desaprender”, lema transversal y omnipresente entre los principios que dirigen una idea común de “cambio”. **(JJEP.12)**

Sería aquí cuando el concepto de innovación desempeñaría su papel pues, en base a esta premisa, las personas con deseos de innovar se conciben como un elemento a destacar entre el perfil del eabero.

¹ Ver anexo IV.I

La predisposición motivacional se une por lo general a una vertiente más activa, dando paso a “la implicación y el trabajo”, como así lo declaran las personas al preguntarles por el perfil de “eabero/a”. **(MLAP.6)**

En términos de líneas temáticas, nos encontramos con un predominio de personas a las que les une el trabajo en torno a nuevas tecnologías en la educación. No hemos de olvidar, que aunque la flexibilidad del movimiento ha dado paso a una visión más amplia de la educación, sus orígenes giran en torno a este núcleo. Por este motivo, en reuniones y propuestas para diseñar un nuevo evento, los temas de interés que surgen muestran una clara tendencia a abordar este tipo de cuestiones. (EABE-11.wikispaces.com, 2011)

Las características personales de los asistentes (al margen de las estrictamente profesionales), también desempeñan su rol. El compartir y ayudar a los demás serían elementos que condicionarían el desarrollo de esta alternativa formativa.

Uno de los asesores destaca entre el perfil del eabero a personas interesantes. Reconoce que aunque por su trabajo se relaciona a diario con personas similares (en el mundo de la educación “ponentes”), el sentido de voluntariedad y gratuidad los hace diferentes del resto. **(MLAP.9)**

Otra asesora nos muestra su perspectiva exponiendo que el perfil de la persona que va a EABE es: *"gente viva que cree en lo que hace, que cree que otra escuela es posible y que cree que las cosas se pueden hacer de otra manera y gente que quiere seguir aprendiendo"* Para ella las dos palabras claves son ganas de seguir aprendiendo y ganas de compartir "eso también le da garantías de éxito al encuentro" **(AGAP.4)**

Se trata de docentes que consideran que el sistema educativo en el que nos encontramos debe dar un cambio para adaptarse a las demandas y necesidades del momento contribuyendo a ello no solo desde su posición de individuo sino también de grupo.

En este sentido, en el artículo de una revista, Fernández (2015) nos expone como el cambio adoptado en su práctica pedagógica (adoptando flipped classrooms y

aprendizaje basado en proyectos como representantes), responde la necesidad de adaptarse a los cambios sociales. Dado que en el siglo XXI los alumnos aprenden de una manera diferente, es preciso modificar las prácticas de aula.

Los Eaberos por tanto, podrían definirse como personas inconformistas, con un espíritu crítico, al que desean llevar, más allá de las fronteras que le ofrece el ámbito reglado. *“ya en mi formación, cuestionaba, buscaba, no me conformaba con lo que me daban hecho”* .(Martínez, 2013)

“Entre todos formamos un buen motor para el cambio”, declara una de las participantes como uno de los motivos que la llevan a desplazarse desde Barcelona para participar en este evento educativo entre iguales. (Ruiz, 2014)

Si atendemos al factor emocional, nos encontramos con la búsqueda de interconexiones profesionales que den salida a un sentimiento de aislamiento en un ámbito determinado.

“son personas que queremos las tic en las clases, que creemos que la competencia digital es básica en la educación, que seguimos siendo unos bichos raros en los centros...” (MSPP35)

Se trataría de sujetos incomprensidos en sus entornos educativos más cercanos, por considerar en este caso una visión tecnológica de la realidad educativa más tendente a la aclimatación respecto a las demandas de un sistema educativo que evoluciona y emerge, que al encapsulamiento tradicional que venimos arrastrando en muchos de los modelos de reproducción.

Para finalizar, y atendiendo a la categoría de edad como punto de referencia, nos encontramos entre el núcleo de los veteranos Eaberos (personas que destacan por su presencia y participación en el tiempo) con que el perfil de “eabero/a” está mayoritariamente comprendido entre una franja de edad que abarca aproximadamente de 10 a 20 años de experiencia profesional.

Desde el punto de vista de una de las personas entrevistadas, se estarían rompiendo estereotipos marcados en función del hecho de que “la gente con la edad se acomoda”, siendo más partidario del planteamiento que las personas con la edad se “cuestionan”. En los primeros años del desempeño profesional, a menudo nos encontramos con jóvenes inexpertos en la vertiente práctica que se sienten desorientados, perdidos y es esa realidad la que les haría aferrarse al libro de texto como herramienta pedagógica de un modo más rígido. **(JRAP.42)**

“La gente que va a EABE sería de una edad media, que está encontrando que se puede aprender unos de otros” **(JRAP.43)**

Una de las peculiaridades de este aprendizaje entre iguales la encontramos en esta afirmación, donde se expresa que son personas ya con cierta trayectoria profesional la que ve la verdadera proyección de sus posibilidades como herramienta formativa.

En el bagaje formativo de la primera etapa en el mundo laboral, destacarían la asistencia a cursos de formación reglados, ya sea por conseguir puntos o por el desconocimiento de otras alternativas existentes. Sin embargo, el perfil de la persona que va a EABE o participa en él es muy diferente, ya que los sujetos que acuden a este evento de corte horizontal, no lo hacen con el fin de conseguir una certificación oficial. **(JRAP.45)**

A pesar de que como norma general exista un predominio de personas de edad media respecto a su desempeño profesional, EABE es un movimiento donde coexisten prototipos profesionales diversos, procedentes de todas las edades: estudiantes, jubilados... Gracias entre otros factores a las redes sociales como medio de difusión del encuentro, cada día son más los jóvenes que se acercan curiosos a contemplar y participar de otro modo de hacer las cosas, en este caso de formarse entre grupos de pares, por lo que la dimensión de la edad empieza a abrazar a otro perfil profesional más cercano a una formación inicial.

Atendiendo a la visión que se tiene de los “eaberos”, una de las personas encargadas de organizar uno de los eventos, nos remite a términos como “responsabilidad e implicación”. Paralelamente nos remite a la voluntariedad y

respuesta positiva de las personas a las que se les ha solicitado su colaboración para desarrollar o contribuir en el evento. **(MLAP.64)** poniendo de manifiesto el carácter de “disponibilidad” de las personas que participan en EABE.

En este sentido, podemos corroborar dicho sentimiento manifiesto con el que muestran otros protagonistas en base a esta característica. Aquí nos encontramos con un estudiante que argumenta haber recibido ayuda en todo momento, ya sea para recibir consejos en el campo teórico, como profesores que se ofrecen para que dentro de su aula puedan participar de un terreno más activo. **(JJEP.7 y 10)**

3.3. Contacto con EABE

Debido a que las prácticas de formación horizontal aparecen como un modelo relativamente reciente dentro del marco formativo, trataremos de contemplar las vías de acceso a este movimiento, haciendo alusión al estudio de casos de EABE.

Partiendo de la consideración de que la existencia de EABE no pertenece al conocimiento masivo de los docentes, nos interesa conocer cuáles son los cauces a través de los cuales los protagonistas entran en contacto con este medio.

A continuación vamos a destacar los pilares básicos que conforman el acceso a “EABE como herramienta formativa”:

- 1) Las redes sociales en términos generales, son las que presiden con una mayor relevancia este vínculo. La mayoría de los entrevistados argumenta que la primera toma de contacto con EABE la realizan a través de las redes sociales.

A pesar de que exista diversidad de redes sociales, las más valoradas entre los entrevistados sería Twitter, seguido de Facebook.(**TPP.1, JLPP.4, PYPP.1, MMPP.2, PAAP.2, ECAP.3, MLAP.4**)

Como bien indica la etimología y el significado de la propia palabra “red social”, se trataría en un principio de un acceso individual, a través del cual se produce una toma de contacto con múltiples personas, estableciéndose la configuración de la red social. El punto de cohesión serían los intereses comunes y las motivaciones de los participantes.

- 2) La presencia del desarrollo tecnológico en educación ha dado lugar a que personas con una misma línea del pensamiento se unan para compartir aspectos en pro del objetivo común. A partir de esa conexión se empieza a conocer a personas, se va ampliando el círculo y acaban enterándose de la existencia de EABE “Encuentro Andaluz de Blogs Educativos”.

En este caso estaríamos hablando del contacto directo entre grupos de iguales, que trabajan en contextos similares. **(JLPP.2)**

Serían entre otros, los mismos miembros que participan en EABE los que se encargarían de difundir mediante el “boca a boca” las experiencias vividas así como las ventajas que encuentran en EABE en cuanto a formación horizontal se refiere. Así nos encontramos con un estudiante que dice saber de EABE porque su padre (que también es docente) participa de él y con él, y es quien recomienda que se sume a la iniciativa. **(JJEP.6)**

La participación en otros espacios de reunión en los que compartir conocimientos con maestros y otros profesionales de la educación también sería un seno propicio para dar a conocer este tipo de eventos alternativos a los de corte tradicional. Así lo declara una de las entrevistadas que expone que llegó a conocer EABE a través de reuniones entre iguales donde se producen intercambios de experiencias en torno a la educación. **(AZCOP.4)**

Cada día son más las vertientes horizontales que van surgiendo a nuestro alrededor como alternativa formativa. Los participantes de EABE reconocen en su mayoría no restringir su campo formativo exclusivamente a EABE, sino ampliar perspectivas y participar en otros encuentros con características similares como por ejemplo: Novadors, aulablog, Bolbueno...

Otra de las informantes nos habla, que sobrepasadas las fronteras Andaluzas, es el CITA (Salamanca) “Centro de Tecnología Avanzada” el que le permite entrar en contacto con mucha gente relacionada con esta esfera tecnológica y empezar a trabajar de una manera diferente. **(MMPP.2)**. Este sería el punto de unión con el conocimiento de EABE.

- 3) Los ponentes serían otro nexo entre los profesionales que conocen EABE. En este caso, se habla de formadores que participan del ámbito institucional a través de los cuales las personas que reciben cursos de formación se enteran por recomendación de éstos, de la presencia del encuentro. **(JSPDP.1, ML.RPDP.2, MLAP.2)**

En este caso se observa como existen eaberos que predicán la potencialidad de este encuentro respecto a la formación permanente del profesorado más reglada, pero que también están estrechamente ligados a una esfera más formal, actuando en este caso como formadores en los CEP.

- 4) La invitación por parte de la Consejería también está presente en este momento, pues no hemos de olvidar que es a través de ésta mediante la cual se logra desarrollar el primer evento (EABE 09). Es la Consejería quien invita directamente a dos de nuestros entrevistados a actuar como ponentes o dinamizadores de una mesa redonda, ya que en aquel año cuentan con un blog con experiencias y reflexiones en torno a la educación. (JMPP.48, JLCPP.11). Así mismo la Administración extiende su invitación, no solo a personas encargadas de organizar el evento sino también a asistentes con un interés cercano a la temática abordada. Según nos cuenta una de nuestras protagonistas, coordinadora de centro TIC en aquel momento, cree recordar que a través del foro del CGA (centro de gestión avanzada) fue a través del cual la Administración pudo informar de la existencia del encuentro “EABE”. (MSPP.2)
- 5) El “EBE” (Encuentro Blog España), es un evento de ámbito territorial que se celebra una vez al año. En el año 2009, su punto de encuentro fue en Andalucía, donde algunas de las personas directamente relacionadas con EABE, reconocen haber accedido a la información de la existencia de éste a través del “EBE”. (JCHJAP.7)

Algunos entrevistados presentan este primer evento como referente de EABE, con la peculiaridad de que este último quiso dedicar una consideración especial al ámbito educativo y delimitar (en sus orígenes) las fronteras a la Comunidad Autónoma Andaluza.

Atendiendo al tipo de participación, nos encontramos con dos modalidades (en la toma de contacto con EABE) diferentes:

a) La presencial.

Nos referimos a cuando el sujeto acude al encuentro físico organizado (evento anual o parada en el camino) de manera presencial. Este modelo sería el predominante.

Entre las personas que destacan por una participación continuada en el recorrido de la historia de EABE, son más numerosas las representaciones físicas que virtuales. La causa de esto es que EABE como evento anual o encuentro supone para la mayoría de los eaberos una celebración en un proceso desvirtualizador de los compañeros de la red.

a) La presencia virtual a través de las posibilidades que ofrece la retransmisión en streaming u otras redes sociales como Twitter.

Es el medio a través del cual la gente puede hacerse presente o acceder a la información del evento de una manera indirecta, que a pesar de ser menos utilizado, es una opción para aquellos que manifiestan haber tenido intencionalidad expresa de acudir al encuentro y no poder por motivos personales. **(PYPP.4,5, ECAP.3, JRAP.1)**

Respecto a la valoración en la toma de contacto con EABE, no nos hemos encontrado con ningún testimonio personal que declare haber presenciado EABE por primera vez y no tener intención expresa de repetir la experiencia, por lo que la satisfacción en este primer acercamiento con el movimiento resulta evidente. Por el contrario, se dan testimonios de personas noveles que han participado en EABE 14 por primera vez, y no querían perderse la próxima experiencia. **(MMPP.2)**

Al hacer referencia al contacto de los participantes con EABE, muchos de los entrevistados recurren a citar el año concreto en el que tuvo lugar el encuentro, mientras que ya se observa como otros incluyen en sus testimonios, su participación en los “open” o encuentros en el camino, dotando nuevamente de prolongación en el tiempo a este fenómeno. **(AZCOP.4, PYPP.1, ECAP.3)**

3.4. Motivación y participación en EABE

Cuando hablamos de motivación para participar en EABE nos referimos a la intencionalidad de los participantes, respecto a lo que esperan de EABE como herramienta formativa. Así mismo hacemos alusión a intereses personales, a expensas de lo estrictamente formativo (compromiso social, personal, necesidades socio-afectivas...) proporcionándonos datos sobre una perspectiva más completa acerca de las necesidades de un colectivo respecto a los modelos formativos actuales.

Cómo canalizar esas inquietudes y por qué eligen EABE como vía alternativa a los modelos de formación formal ofrecidos en la actualidad, serán dos elementos centrales en este análisis.

En la misma línea sobrepasaremos los límites de la motivación por participar en el encuentro y describiremos cómo los estados motivacionales aterrizan en el evento mediante un tipo u otro de participación docentes (más individual o colectiva).

Motivación para participar en EABE

En ocasiones la esfera social nos remite a concepciones acuñadas a la categoría de “funcionariado” que denotan conformismo, pasividad, acomodación, pero los estudios realizados en torno a la formación permanente del profesorado nos demuestran que nos encontramos con un porcentaje del colectivo que manifiesta de manera expresa un deseo por mejorar su desempeño profesional. (García, 1998)

Los caminos de acceso al desarrollo profesional del docente son multidireccionales. En este estudio analizaremos los motivos que van a llevar a los docentes a optar por un camino u otro dentro del campo de la formación.

Partiendo de una visión globalizada, nos encontramos con personas que exponen como entre las finalidades que los acercan al movimiento se encuentra la intención hacia un cambio educativo.

Esta seña de identidad compartida entre un grupo de docentes, (la necesidad de transformación) recordemos que se asemeja al origen de los movimientos de renovación pedagógica, donde a través de unos intereses compartidos se crea y se recrea de manera autónoma una cultura pedagógica concreta. (Llorente, 2003)

Aunque una de las diferencias más destacadas entre los movimientos de renovación pedagógica y EABE, radica en el énfasis que en el primero de los casos se le da a la recuperación del discurso pedagógico procedente de la olvidada tradición pedagógica renovadora Martínez,(2002), mientras que en EABE se focaliza en una visión de futuro, donde el mundo audiovisual y tecnológico cobra fuerza en la base de transformación de prácticas escolares. (Jiménez, 2014)

En EABE, se considera al docente como un ente activo y motor de cambio, por lo que los agentes se convierten en transformadores de los contextos educativos y cobran en este sentido un especial protagonismo. **(JMPP.91)**

De aquí, que en una entrevista realizada por la revista educación 3.0 a Antiñolo y Melgarejo, uno de los protagonistas nos cuenta como entre los objetivos prioritarios de EABE se centra en la construcción de aprendizaje entre iguales para intentar llevarlo luego a las aulas. (Revista Educación 3.0, 2014)

De este modo, en una de las publicaciones en la revista “aula planeta”, nos encontramos con un Eabero que expresa haber implantado una metodología innovadora en el aula, sustentado en una formación del profesorado con predominio entre iguales, a través de encuentros y el uso de la red. En este caso, la aportación recibida de manos de la formación reglada, aparece en un segundo plano. (Fernández, 2015)

Continuando con una visión más amplia sobre el papel que juega la motivación respecto a la participación e implicación en la formación entre iguales, observamos como aparece una tendencia a dar luz al compromiso social y educativo. Hay quienes explican cómo el componente educativo está presente a lo largo de todo el proceso vital, y es por ello por lo que personas que ya se han jubilado continúan en la lucha en pro de un cambio cualitativo enfocado a la educación.

Nuestra labor profesional está estrechamente relacionada con la posibilidad de moldear, modificar, cambiar o intentar transformar la realidad de una manera u otra. Es un trabajo que permite alejarse del mecanicismo e introducirse en la esfera crítica y reflexiva, y es este compromiso, social y profesional, uno de los elementos que conformarían el engranaje para la activación de la acción. **(JCHJAP.20)**

“Son personas a las que les une las ganas de cambiar la educación, romper con la estructura tradicional.. y además les sirve como terapia de grupo donde buscan un espacio en el que compartir con los compañeros tanto los aspectos buenos como malos del trabajo diario” **(ECAP.5)**

En este sentido nos encontramos nuevamente ante un marcado componente emocional que impregna la intencionalidad y que al mismo tiempo la hace convergente con la inquietud profesional.

Las declaraciones de los asesores en torno a las aspiraciones que los llevan a participar en el evento, están relacionadas con la necesidad de aprender. **(PAAP.22, ECAP.29, MLAP.7)**

Los cambios a los que la sociedad en general está teniendo lugar y en concreto la esfera formativa, tienen su calado en el modo y concepción que las personas tienen acerca de los canales y vías de formación. Es por ello por lo que uno de los asesores pone de manifiesto la necesidad de adaptación y reconoce que su motivación para participar en el evento está estrechamente relacionada con las ganas de aprender, de recoger ideas nuevas y aportaciones y llevárselas a su trabajo para contribuir al cambio. **(ECAP.29)**. Con estas palabras hace referencia al modelo de formación horizontal presente en el evento (donde la base se desarrolla entre iguales), así como al sustrato teórico que emana de la interacción entre sujetos.

Otro de los asesores explica que EABE le serviría de referente para ponerse al día en las últimas tendencias de innovación y cómo se desarrollan en su vertiente práctica. **(MLAP.16)**

Una de las predisposiciones actuales en el ámbito de la formación permanente del profesorado, según declara Imbernón, (2012) en una de las entrevistas concedidas al canal del CEP de Málaga, es la de poner el acento en el desarrollo profesional docente en base a la retroalimentación de la teoría y la práctica a través de la puesta en práctica de los modelos de investigación-acción, siendo las carencias de experiencias prácticas visibles las que hacen que este fenómeno cobre un valor relevante.

Así, uno de los estudios realizados por García (1998) *“la formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades”* declara que entre las motivaciones que expresan los docentes de cara a un perfeccionamiento profesional se encuentra (entre uno de los porcentajes más altos) el compartir experiencias educativas.

Los iguales (en este estudio de caso), demandan en su formación una serie de temas pioneros ahondando en los principios de aplicación práctica. Se habla de buscar “referentes en la práctica” una carencia que viene poniéndose de manifiesto en la historia de la formación del profesorado y que no se acaba de resolver.

Desde esta perspectiva, la formación entre iguales ofrecida en el marco de EABE, posibilita un escenario de intercambio abierto, donde la heterogeneidad de perfiles hace gala de su potencial respondiendo a los reclamos de unos profesionales respecto a modelos horizontales de formación.

Este asesor en concreto no se pronuncia acerca de la necesidad de cambiar los enfoques metodológicos en formación permanente, sino que centra su motivación en coger referentes teórico-prácticos que luego pueda llevar a su trabajo en el CEP. En este caso cita ejemplos tales como: observar y analizar cómo los docentes desarrollan en las aulas el trabajo por proyectos, la utilización de pizarras digitales... (**MLAP.8**). Aprender estrategias docentes de vinculación entre teoría y práctica sería una finalidad clave.

Si atendemos al perfil de director de un centro educativo como persona participante en EABE, nos encontramos con argumentos que giran en torno a la necesidad de buscar un contacto entre iguales y tratar de compartir una problemática común subyacente, en este caso en el seno de los equipos directivos. (**JSPDP.4,8, MI.RPDP.2,23**)

No solo adoptan el referente de EABE como movimiento formativo, sino que expresan estar abiertos a múltiples influencias, apuntando en este caso a otro tipo de eventos de tipo horizontal, así como a la aportación de los cursos ofrecidos por los centros de formación del profesorado.

Uno de los directores, nos remite a la urgencia de hacer una transferencia del modelo de formación horizontal presente en EABE, en el propio centro. La finalidad radicaría en eliminar las barreras de un trabajo encapsulado del profesorado y facilitar la creación de proyectos y espacios comunes para el trabajo colaborativo. Bajo este paradigma, comienza a dar sus primeros pasos, donde el trabajo por proyectos destaca como plataforma para desarrollar una formación entre iguales. **(JSPDP.18,19)**

La principal motivación para entrar en contacto con esta nueva realidad, pone su acento en la necesidad de interactuar con otros docentes, fuera del ámbito cercano que delimita su trayectoria profesional. Esa es la clave para adentrarse en una vertiente formativa virtual, sumergiéndose en las redes sociales de manera más global. **(JSPDP.4, MMPP.6)**

Otro de los directores, nos expone que la motivación para asistir a EABE tiene su origen en la difícil realidad de su contexto educativo. Al empezar a trabajar con este nuevo entorno, conoce a un formador que le habla sobre la necesidad de entrar en contacto con las redes sociales y a partir de ese momento empieza a dar pasitos: primero creando un blog, luego accediendo a seguidores y finalmente entrando en contacto con EABE. **(MI.RPDP.2)**

Desmitificar el miedo que existe en el colectivo docente de una manera casi generalizada en relación a la incursión de las herramientas TIC en el aula, sería una de las motivaciones principales. El potencial que ofrecen las redes sociales y la necesidad de trasladarlas a los contextos educativos aprovechando el fuerte impacto social que están teniendo en la actualidad, es uno de los argumentos en su aportación. **(JJEP.3 y 4)**

Denuncia públicamente la necesidad de dar a conocer estos espacios de formación compartidos entre los estudiantes que están llevando a cabo su proceso de formación inicial, o que ya han concluido sus estudios. El valor que concede a esta plataforma

parte de la admiración y enriquecimiento que ofrece un grupo de personas interesadas por temas educativos, que se reúne (voluntariamente en su tiempo libre) para compartir experiencias. Es un modelo alternativo de formación “formación entre iguales” que tiene poca difusión y que considera interesante su expansión entre el colectivo, por la posibilidad de enriquecimiento profesional que proporcionan los eventos de corte horizontal.(**JJEP.5**)

Por un lado, aparece una clara dirección hacia el factor emocional, exponiendo la necesidad del sentimiento de estar acompañado. Muchos de los docentes que entran en contacto con EABE declaran tener un sentimiento de aislamiento en los centros educativos en los que trabajan, sintiéndose incomprendidos y poco valorados en su labor educativa.(**MMPP.9, PYPP.18,25,27, JLPP.10, TPP.3**)

Exteriorizan que están muy quemados con el sistema educativo actual y una de las profesoras detalla, que en su claustro no solo no encuentra apoyo emocional sino todo lo contrario. Se rodea de compañeros que enjuician la realidad escolar desde una óptica negativista, llena de reproches y sin un camino que posibilite alternativas ante aquello que no les gusta. Culpan al alumnado, la sociedad, las políticas educativas... pero todo se queda en eso, en un vertedero de críticas poco constructivas.(**MMPP.5**)

La oportunidad de conocer a personas en el mundo de la educación, cuyos principios ideológicos son coincidentes con los suyos y la materialización en las prácticas educativas va en consonancia con dichos principios, brinda un escaparate abierto al descubrimiento y la experimentación de nuevas formas de evolucionar en el plano profesional.

Los temas no son en sí mismos el objeto de interés, sino su transferencia a la práctica docente ¿Cómo desarrollar en el terreno práctico algunos de esos principios teóricos que a priori se presentan como novedosos?.

La demanda de narraciones de experiencias prácticas se pone nuevamente en la cabeza de los ruegos del profesorado, con objeto de observar nuevas maneras de hacer, de equivocarse, de aprender a desaprender...

A menudo el profesorado que acude cursos de formación permanente se encuentra con largos discursos ponenciales en cuya estructura piramidal predomina el enfoque técnico. El docente recibe la teoría pero se queda vacío de recursos que le permitan resolver las dificultades en un terreno práctico específico. A pesar de ello, se reconoce un proceso de evolución en las estructuras vertebradoras de los planes de formación, sustentadas en un aumento de los procesos reflexivos que contemplan el trabajo colaborativo como eje del cambio. (Universitat de Barcelona, 2011)

En EABE se habla de buscar una formación más avanzada, basada en el aprendizaje de buenas prácticas, donde se describe este tipo de modelo formativo como un enfoque que posibilita una formación directa pasando a una formación más personalizada que la que se recibe en los cursos de formación tradicionales.

“Tú en EABE lo que consigues es una formación mucho más aterrizada porque tú estás hablando con gente que está en tu misma situación, que está pasando tus mismos problemas, que está quemando tus mismas etapas.. Te van contando sus experiencias y entonces es lo que a ti te gusta.. No es una formación formal, sino entre iguales y te hace mucho más amena y mucho más asequible y entiendes mucho mejor todo.” (TPP.5)

A colación con esta declaración observamos como del mismo modo cobra fuerza el argumento (entre las motivaciones de participar en EABE) de tener la oportunidad de encontrarse con gente diversa, gente conocida en el mundo de la educación a la que de manera directa es difícil tener acceso, y que en EABE se brinda la oportunidad de crear un espacio y un tiempo compartido para que se produzca esa interacción entre iguales.

“Me llevó a participar el que mucha gente a la que yo admiraba a través de las redes sociales, (gente conocida en el mundo de la educación), todo gente que yo admiraba por su trabajo, pues sabía que iban a EABE y era una manera de poder hablar con ellos ...”(JLPP.5)

A pesar de que EABE ha roto las fronteras de lo puramente tecnológico, dando paso a todo tipo de concepciones educativas, basadas en el cambio, no hemos de olvidar que las raíces de su nacimiento radican ahí.

Por este motivo nos encontramos con testimonios que señalan lo siguiente:

“Todos hemos llegado al tema de EABE porque nos ha interesado el cambiar nuestra forma metodológica e incorporar la tecnología a nuestra clase. A partir de que aparece el tema de las nuevas tecnologías y ahí se nos abre a todos un reto muy grande sobre cómo lo incorporas y cómo lo vas trabajando. Al principio empiezas a hacerlo sola pero el blog te lleva a los seguidores, los seguidores te llevan al Twitter, Twitter te lleva a grupos de Facebook y entonces entras en la dinámica de la gente que está en esa misma línea. Entonces es cuando llegas a EABE y cuando llegas a EABE ya lo que te encuentras es con gente que tiene esa misma inquietud y gente que está compartiendo ese camino, a distintos niveles, unos que están muy asentados otros que están en buena dirección... y tú lo que vas buscando es algún referente para empezar a hacer tu práctica.. y de repente te encuentras con un mundo lleno de posibilidades, de experiencias y a todos nos es grato compartir, seguir aprendiendo.” (TPP.3)

La sucesión de cambios tan acelerados en los nuevos contextos educativos provoca la demanda de algunos colectivos hacia una formación acorde con la nueva realidad.

Los asesores de formación tratan de ejercer de elemento vehicular sobre la formación reclamada en el momento, pero sin embargo nos vamos a encontrar con docentes (eaberos) con una preparación y cualificación óptima, que les permite ejercer de ponentes entre sus iguales (tutorización entre iguales) a la hora de ofrecer esta parte experiencial y teórica necesitada para otros.

Esta técnica, es avalada por Fantuzzo y Ginsburg-Block (1998), citado en Thurston et al (2007), donde se explica cómo los trabajos de tutoría entre iguales favorecen el desarrollo en los procesos de aprendizaje.

Entre el interés que manifiesta una de las informantes, observamos como en un principio ciertos profesionales se ponen en funcionamiento de una manera individual buscando mecanismos de autoformación para autoabastecer sus impulsos e inquietudes. Es por eso por lo que un número de entrevistados coincide en que su experiencia en la formación en redes o aspectos tecnológicos en un inicio tuvo un componente individual

fuerte. Esto desemboca finalmente en la configuración de redes personales y formativas que se materializan en EABE donde vamos a encontrarnos con personas conocidas por la red que por su trabajo y visibilidad, permiten establecer vínculos virtuales en algunos casos más duraderos.

Participación en EABE

Dentro del bloque de participación analizaremos cómo esa motivación (intencionalidad de cambio, ganas de innovar, compromiso, búsqueda de redes profesionales...) va a provocar que un gran porcentaje de los sujetos (entrevistados, en su mayoría veteranos), se involucren en el proceso creador del evento de forma activa: ya sea dentro de los modelos organizativos o como participantes.

En qué aspectos concretos se sienten participantes activos, cuál es el motivo por el que deciden participar en una cosa o en otra, cómo están vivenciando EABE como camino y qué repercusión está teniendo en su vida profesional. Y en el caso de adoptar un papel más pasivo cuál es el motivo que les lleva a ello.

Si atendemos al criterio de participación en la organización de los encuentros anuales, así como los que se dan en el camino, denominados “open”, observamos un alto grado de implicación de las personas que han sido entrevistadas. Una mayoría notoria ha desempeñado un papel, más o menos visible, relacionado con cuestiones organizativas, desde coordinador/a de mesa, dinamizador/a por la red, participación en la estructura de un open u organización del evento anual (estas últimas, principalmente son personas relacionadas de manera directa o indirecta con las asesorías de formación del profesorado)... (**AZCOP.6, JLPP.20, JLPP.45, PYPP.28, MI.RPDP.27, MLAP.65, JMPP.41, JMPP.69, JMPP.92, AGAP.8, JCHJAP.19, JLCPP.25, MSPP.14, MSPP.16**)

En el caso en el que se produce un ofrecimiento voluntario (una persona que solicita coordinar una mesa), se exponen argumentos como: el interés del tema, la escasa oferta sobre el mismo y el dominio del coordinador sobre él.

Sobre todo son las ganas y el significado que le concede la persona que decide configurar una mesa, los que desembocan en esta iniciativa. (**AZCOP.6-7**)

Por otro lado, nos encontramos con personas con un alto recorrido por la red que los hace visibles, así como conocidas entre sí desde el punto de vista de su trayectoria profesional y personal. Esto desemboca en que los organizadores del evento, en un momento determinado consideren oportuno seleccionar una temática concreta y soliciten la colaboración de algún docente considerado “experto en el tema” para ellos. En esta cuestión, no se conoce ningún caso en el que se haya solicitado la colaboración de un docente y éste se haya negado. (**JMPP.41,45,92**)

En el caso de colaborar en la organización de un “open” también son diferentes los motivos, que van desde la iniciativa personal hasta la ayuda comunitaria. En unos casos los open se celebran para conciliar una línea de trabajo común que llegue a desembocar en el evento anual de EABE, según declaran algunos entrevistados (**JMPP.69**), en otros, la razón de peso son las ganas de hacer una parada y tener un encuentro o hacer una propuesta (**OOEP.6**) y por último la demanda de la gente cuando se produce un distanciamiento en el tiempo entre open y open más allá de lo normal y coincide con la llegada próxima del evento. (**TPP.28**)

La horizontalidad se percibe en el sentido en el que en los encuentros que se hacen en el camino (open) no hay nada estructurado o cerrado sino que la gente que está allí es la que aporta, la que construye el evento en cuanto temáticas, intereses.. e incluso desde las redes sociales se producen aportaciones. (**MLAP.32**)

Un ejemplo de ello lo encontramos en open espárrago, donde su convocante manifiesta que se pondrá en marcha el café por ideas “*una propuesta para ayudarte a convertir tu idea en un proyecto conectándote con otras personas que quieran sumarse a la misma. Una oportunidad de convertirse en un agente de cambio en tu comunidad educativa*” (Balisay , 2014)

Finalmente, el origen de tomar las riendas en cuestiones organizativas de los encuentros anuales va a responder del mismo modo a iniciativas personales, por

ejemplo el caso de EABE 12 donde es Fuentes* quien se aventura a coger el relevo y plantearse posteriormente al nodo Almensilla (**PYPP.28**), a cuestiones de estructura formal, donde en EABE 09 se ve como desde una iniciativa del colectivo docente se acaban dando pasos formales hasta materializarlo en una actividad formativa reglada cuya representación se enmarca en los asesores de los CEP de Almería (**MRAP.3**), a cuestiones de relevo del testigo, en el caso de Úbeda cuando uno de los organizadores declara que ya van quedando menos provincias Andaluzas y pensaba que era el momento de ofrecerse... (**MLAP.65**)

Por último, destacamos la figura del dinamizador en red (**JJEP.20**), que sería la persona encargada de mantener activo un centro de interés determinado. Avivar la chispa, promover la acción mediante el uso de las redes sociales, siendo la más destacada “Twitter”.

En todos estos roles desempeñados por algunos participantes, existen perfiles donde se evidencia más la esencia formativa, por ejemplo, en el caso del desarrollo de las mesas de trabajo donde es necesario que exista un contenido formativo expreso y es el coordinador el que junto con su grupo de iguales es capaz de ejercer una doble función: la de enseñar y aprender de sus compañeros al mismo tiempo. Este fenómeno sucede fruto de la interacción entre iguales y la estructura otorgada a la dinámica en sí misma. En el caso de algunos “open” también observamos que sucede esto, como por ejemplo en “open seta” donde un grupo de compañeros iguales toma las riendas para enseñar a los participantes unos contenidos concretos “realidad aumentada”. (**OOSP.9**)

Uno de los aspectos más destacados presentes en la evolución de EABE, es una clara esencia de expansión del carácter democrático.(este fenómeno aumenta los niveles de participación) Desde EABE 09 hasta EABE 15, algunos organizadores van a ofrecer en sus gestiones una visión que acoge el sentir de las personas que participan en el encuentro. De aquí que la gente tenga conciencia de que “*EABE es de todos, lo hacemos entre todos*”. Esto puede triangularse con la información ofrecida en las páginas oficiales de cada uno de los EABE. (Mayti Zea, 2015)

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

A continuación, nos vamos a centrar en el papel que los asistentes desempeñan en el fenómeno formativo EABE, fuera del marco estrictamente organizativo.

A partir de EABE 12, comienza a aparecer el término de la teoría de los grafos y los nodos (**TPP.10**), así como la concepción ideológica de que EABE expande sus dominios a lo largo del camino, desechando la creencia de que los Eaberos solo se forman en un lugar físico y en un tiempo determinado.

En este sentido, algunos de los entrevistados al preguntarle por su grado de participación en EABE aluden a la pertenencia a algún nodo, como es el caso de Almensilla (**PYPP.17**), Marbella (**TPP.10**), Almería (**JJEP.23**)...

En líneas generales, la incidencia de los procesos participativos se desarrolla en un tiempo pasado. Una vez finalizado EABE 14, es la iniciativa de los organizadores de Córdoba (próximo EABE en celebrarse) la que provoca que la actividad se mantenga a la expectativa. (**TPP.31**)

Además de estas atribuciones, el peso familiar y otras actividades formativas a compatibilizar con el trabajo, son aspectos relevantes en las declaraciones de los protagonistas. (**TPP.312, PYPP.23**)

Estas condiciones van a dar lugar a que el trabajo formativo entre iguales, en tiempo presente, quede un poco estancando. No obstante existen iniciativas como por ejemplo el hecho de enviar un correo electrónico, por una dinamizadora de mesa “gamificación”², a los participantes de EABE una vez finalizado el evento, transmitiendo información necesaria y animando a la gente a unirse al grupo de trabajo alrededor de este centro de interés.

Así mismo, es por este motivo por el que alrededor del mes de Junio se convoca el primer open: open espárrago, cuyo objetivo se orienta entre otros aspectos, a provocar la viveza de la chispa, a animar a la gente a que participe en proyectos cooperativos. Es entonces cuando se hace una propuesta al grupo de personas que están presentes (en el

² Ver Anexo II, Pantallazo 1

open), pero que con el paso del tiempo parece que no sienta las raíces esperadas. Juan Torres*, influenciado a su vez por otros compañeros, es la persona que se encarga de concretar la iniciativa, exponiendo la idea e intentando provocar una respuesta y un compromiso activo de las personas que se encontraban allí.

Además explica que en EABE son un número considerable de personas y que si saben canalizar ese trabajo con la aportación individual anexionada a un trabajo grupal se podría conseguir utilizar la educación como medio de transformación social. Para ello habla de crear un mapa visible donde se establezcan diferentes puntos de contacto entre personas que trabajan en una misma línea incluso fuera de España para provocar esa expansión de la que habla. **(OOEP.11)**

Existen otras temáticas que cobran relevancia y se mantienen vivas, como por ejemplo “proyéctate” o “flipped classrooms”, dos de las más comentadas entre los asistentes de EABE y con bastante nivel de transparencia a nivel de la red. **(JJEP.21, MSPP.14)**

Entre las personas entrevistadas, tenemos quien declara participar de manera activa en la plataforma proyéctate, evidenciando que el objetivo principal en estos momentos es que la gente suba sus proyectos a la plataforma lo haga mediante la narración expresa del proyecto en sí. Esto serviría de escenario para docentes que se están iniciando en esta concepción metodológica o para enriquecer los procesos en formación de otros ya iniciados. **(JSPD.24,25, JJEP.21, JMPP.41, MSPP.13)**

“No es un chat al uso. Era un rato de charla para la conversación. En vez de estar en una mesa tomando café y hablando sobre proyectos, pues era en el ordenador.”
(JJEP.21)

Desde el punto de vista de un estudiante, esta base formativa le parece interesante porque le permite contrastar las evidencias teóricas con la realidad y la vertiente práctica, añadiendo que el sentido, es la retroalimentación para “desaprender”. Se

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

refiere a los estereotipos reproducidos a través de los modelos clásicos de la escuela para abrir nuevos horizontes y expectativas en el trabajo escolar.

Otros trabajos compartidos expuestos por los participantes podrían ser: una página en google plus y una wiki que se está elaborando entre el grupo de personas que lleva el tema de evaluación pero que actualmente está parada (**PYPP.14**), un blog “a por tics” ,objeto de un premio reciente otorgado al “mejor blog educativo” Aportics, (2014), donde se cuelgan tutoriales, de herramientas tic, de los alumnos para los alumnos, un proyecto ,en Almería, sobre el cambio climático donde se plantean como montar un MOOC y que los creadores de los contenidos sean el alumnado desde infantil hasta cuarto de grado de ciencias ambientales (**JSPDP.25**), una experiencia concreta sobre el uso de las tablets en los centros educativos... (**ECAP.19**)

Independientemente del trabajo colaborativo, se establece un trabajo más individual como podría ser: tener un blog personal sobre educación y dedicarse a nutrirlo desde dentro para proyectar el fruto.(**JSPDP.25**, **ML.RPDP.31**) Esta realidad es un elemento compartido por un gran número de docentes en EABE. EABE-11.wikispaces.com,(2011) ;o las actividades de formación entre iguales que quedan al arbitrio de las necesidades personales y que van a depender de un proceso más relacionado con los procesos de “autoformación”.

Este grupo de personas suele estar relacionado con un perfil de asistente que no lleva muchos años participando en EABE. Al principio se mantienen expectantes, utilizan la formación como medio de recepción, pues se arrastra un patrón cultural de peso que provoca que el asistente actúe más como receptor que como emisor. (**ML.RPDP.3**, **MMPP.21-24**)

3.5. Factor emocional

María Teresa Colen (2012), expone como uno de los puntos relevantes en las conclusiones del III Congreso Internacional de formación del profesorado, un reto en el que *“se plantea la necesidad de disponer de suficiente profesorado preparado y competente, que permanezca motivado”*.

Existe una ausencia de reconocimiento profesional que deja huella en el estado motivacional de la formación permanente del profesorado en la actualidad.

Según De la Peña (2012), EABE se conforma como una agrupación de personas preocupadas por la educación, que no esperan un estímulo externo desde la jerarquía, sino que de manera horizontal son capaces de dar respuesta a la creación de los estímulos demandados, actuando como incentivos emocionales y profesionales.

Encontrar en la actualidad movilizaciones de profesionales, que entre iguales son capaces de responder de manera autónoma a dar cobertura a sus propias necesidades, se convierte en toda una conquista.

Es por ello por lo que un estudio realizado por Maldonado y Villar (1999), nos desvela que hay profesores que están de acuerdo con que el motivo para acceder a la formación permanente está relacionado con la posibilidad de disminuir la ansiedad.

En este apartado, trataremos de aunar los testimonios que los participantes hacen explícitos respecto al peso que el factor emocional tiene en esta trayectoria de formación horizontal.

La frase de uno de los participantes plasmada en un post, lo define así: *“¿cómo explicar tantos sentimientos en plena ebullición; aderezados con una gran cantidad de ilusión, y con el calor y confort que da sentirse arropada por unas personas tan estupendas?”* (Martínez, 2013), siendo este un claro ejemplo en el que se refleja la importancia que los eaberos conceden a la esfera emocional.

Un vídeo sobre aprendizaje entre iguales Equipoestrellitas, (2013), pone de manifiesto que el hecho de compartir un mismo entorno provoca un incremento en la autoestima, ya que esto transmite un ambiente de acogimiento, bienestar, donde los miembros se sienten queridos, cuidados, amados y respetados.

La clasificación de referentes profesionales atribuido por los participantes se fusiona con el significado emocional. De este modo, esa red de tejido humano que se va formando, supera los límites de una dimensión profesional e invade una parcela personal y emocional, desembocando en una formación muy personal, diseñada para saciar las necesidades procedentes de contextos específicos. Es el caso por ejemplo de las conversaciones desarrolladas entre iguales en momentos informales como el “pasilleo”(donde en muchas ocasiones se elige a la persona con la que se comparte en función de variables emocionales), con objeto de dar respuesta a una cuestión concreta perteneciente a un centro educativo determinado (con unas variables circundantes específicas) (TPP.7, MMPP.16, JSPDP.14)

Tal y como nos comenta una de las entrevistadas, se trata de tener tus propios referentes y clasificarlos en función de la parcela educativa en la que destacan a nivel formativo, pero enfatiza en el matiz emocional que se esconde tras esa catalogación pues detrás del referente formativo hay una amistad, un contacto físico...que aporta otros ingredientes emocionales a los vínculos formativos que se establecen.

“en Málaga siempre estoy muy pendiente de lo que puede hacer Pedro Armijo porque me gusta mucho su estilo de dirección, Nicolás Cuevas*, María Herrero*, Ramos*, Daniel* y vas cogiendo también tus referentes. Bueno, también con los que tienes más lejos por ejemplo, que te interesa un app pues tienes a Juan José López*, te interesa organización de centro, pues tienes a Óscar*.... tú vas viendo las persona que tienen su estilo educativo y su forma te va gustando y entonces ellos se van convirtiendo en tu referente”. (TPP.10, TPP.7)*

De este modo, obtenemos que en el caso de que una solicitud o un intercambio formativo entre iguales sean satisfechos favorablemente, la posibilidad de que se repita

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

la acción aumenta. Se da por tanto una relación bidireccional entre los sentimientos positivos y el aumento de intercambios.

El carácter informal presente en algunas parcelas del evento, provoca la aparición de grupos de whatsapp entre profesionales. Sin embargo, las conversaciones en el contenido de los intercambios no giran en torno a un plano estrictamente educativo, sino que también abrazan la parcela de las relaciones personales. Esto servirá como facilitador para posteriores interacciones personales con fines pedagógicos, pues se rompen las primeras barreras comunicativas.³

Una de las diferencias que se plantean respecto a la formación del profesorado con un enfoque más tradicional, es la de tener a un referente, que puede que incluso tenga el rol de ponente en la formación más reglada (lo que significa que ha sido considerado como apto en la capacitación de un conocimiento específico) (**MLRPDP.16**), que puede convertirse en amigo y que posibilita una relación sistemática por las redes sociales...

En este caso se habla de que la formación se sumerge en un manto de sentimientos que van a permitir obtener un beneficio diferente al que se consigue en los cursos tradicionales de formación. (**TPP.7**)

La construcción de nexos afectivos va a provocar un incremento en la implicación de los participantes lo que desemboca en que los aprendizajes sean más productivos.

Pero en la formación entre iguales producto de EABE, no solo se rompen estereotipos en las relaciones que se establecen entre el formador y la persona que se forma, sino que se pasan las fronteras de la delimitación y estructuración de espacios formales, dando paso a contextos informales que posibilitan el intercambio formativo en un escenario más flexible: un bar, un pasillo, el hall de un hotel, en la calle, durante una comida, en una salida nocturna...

³ Consultar Anexo III, Conversación 2 y 4

Este es uno de los puntos más valorados por los entrevistados, que declaran aprender de sus iguales en estos ambientes informales más que en los grupos que se forman con una intencionalidad manifiesta.

Aunque hay que destacar que la transformación de los espacios por sí sola, no determinaría la calidad del intercambio formativo, sino que es el clima afectivo que se configura, el que actuaría como dinamizador de los mismos.

Este factor vuelve a ser un elemento que forma parte de la calidad de las relaciones entre los iguales.

A pesar de que todo lo expuesto refleja las ventajas de las emociones a nivel de configuración grupal y su repercusión en la formación, no hemos de olvidar que si el grupo no está bien integrado, las relaciones que se desencadenan puede tener efectos diversos o poco deseados. Es el caso de las personas que llegan nuevas por primera vez al evento (estadísticamente un número elevado) y no se sienten acogidas o pertenecientes a un colectivo concreto. Esa falta de acogida puede generar desconexión entre los participantes y por lo tanto se perdería el potencial tanto de las relaciones interpersonales como de los espacios diversificados. (**JRAP.16**)

Por este motivo, según declaran los informantes, el tema del acogimiento en las organizaciones de los EABE parece haber sido uno de los puntos relevantes a tener en cuenta. De ahí que se organicen dinámicas como puntos de encuentro. Sin embargo, durante las observaciones recogidas en EABE 14 se pone de manifiesto algunos déficits al respecto. (**OE14P.4, OE14P.15**)

Para las personas que llegaron nuevas a EABE por primera vez (que en EABE 14 fue casi un 50% de los asistentes) la necesidad de sentirse miembros de un grupo se hace patente. En este caso (EABE 14), permanecer adscrito a una temática concreta limitó en cierto sentido la amplitud de círculos humanos.

Los espacios y tiempos diversificados, si daban cabida a esta conexión pero la falta de mediadores externos quizá provocara una carencia en este sentido de pertenencia.

Esta es la causa por la que uno de los asesores entrevistados enjuicia esta “cerrazón” como un elemento que sin intencionalidad expresa, puede perjudicar la dinámica de formación entre iguales. **(AOAP.30)**

EABE como encuentro anual, definido como un festejo entre personas que trabajan en torno a la educación **(JRAP.16)** podría ser considerado una puesta en escena para provocar materializar las relaciones incipientes y aunar las ya maduras. Aunque la intencionalidad pueda resultar expresa, el resultado desencadenante demanda una atención más especial a la unificación.

En este sentido, se percibe el valor emocional en los lazos que se establecen entre los participantes, dando un protagonismo a los “eaberos” veteranos, que son los que se benefician de ese potencial, como así se declara en los datos procedentes de las entrevistas.

Retomando el tema inicial de la sensación de pertenencia de grupo en cuanto a compartir una identidad común, nos encontramos con que esta situación nos ofrece un escenario propicio para que los participantes muestren cómo se sienten, cómo piensan, cómo actúan... ya que saben que sus pensamientos y acciones forman parte de una categoría conceptual socialmente aceptada por el grupo.

Esta libertad de expresión, lleva consigo la apertura emocional así como ahondar en el foro interno de los sentimientos. Los participantes reconocen: desnudarse, ofrecer, compartir, salir del “*armario educativo*”... **(JLPP.10)**

En algunos casos, esa esencia emocional así como la necesidad de sentirse miembro de una misma línea ideológica, hacen que la persona exteriorice o manifieste acciones y pensamientos que pueden distar de la propia realidad. Es el caso en el que algunos de los entrevistados hablan de que no existe una relación real entre lo que a veces se dice que se hace y lo que sucede de manera objetiva. Se expone la tendencia a exagerar la realidad, sobre todo los logros o las metas conseguidas, disimulando así los fracasos o las piedras con las que se tropieza en el camino. **(RCPP.12)**. En uno de los casos, una de las informantes trata de contarme los peligros que esconde la red, porque declara no hacer visible al 100% de la persona, sino que solo muestra una parte de ella.

"tú muestras una parte de ti, que quizás es eso, una parte de ti, no tú completamente. Y la parte que te falta la completas tú pero no es real". Así explica que hay personas en el evento que "presumen" mucho de lo que hacen o piensan pero el espejo de la realidad a veces muestra otra cosa. **(MSPP.31)**

Si aterrizamos en el concepto "*gente a la que le gusta mucho que les digan lo bien que hacen las cosas*", se evidencia nuevamente el papel de las emociones y la necesidad de reconocimiento social de los seres humanos. Cada forma de ser de manera individual, va a dejar huella en el encuentro: tímidos, extrovertidos, los que se conocen, los nuevos... por eso es importante dar paso y visibilizar a nuevas personas con aportaciones diferentes, erradicando como declaran ellos mismos, la manifestación exacerbada de unos pocos en representación del total.

Esta parte de la realidad puede suponer un hándicap para algunos entrevistados, revelando que si el cambio de roles no se da, podemos caer en el peligro de perpetuar EABE con las aportaciones de un grupo reducido de personas y simplemente quedaría en eso, anulando las contribuciones del resto de las individualidades. **(JRAP.17)**

Desde el punto de vista de un estudiante, la autoestima y el autoconcepto que le revierten sentirse miembro de EABE, son concebidos desde el punto de vista del enriquecimiento de su formación inicial. Reconoce sentirse reconfortado al concebir que camina en la dirección adecuada donde una serie de principios orientan su andamiaje. **(JJEP.16)**

En este caso relaciona la perspectiva emocional con el impulso que actúa como mecanismo de acción. Así, el estudiante entrevistado declara que la sensación de bienestar, producida y retroalimentada por los compañeros del grupo de iguales, favorece la participación activa en el seguimiento de los proyectos que se llevan a cabo, así como en los "open" o quedadas que se producen en el camino. **(JJEP.17)**

Las emociones que se desbordan tienen su sede al encontrar un lugar común donde expresar deseos, emociones, inquietudes, necesidades y logros dentro del marco educativo al margen de los micro contextos específicos del trabajo diario. Si en ellos (centros educativos) es probable encontrarse con rivalidades, competitividad,

aislamiento, negatividad... aquí se busca una alternativa a esto, destacando la admiración hacia el trabajo ajeno como punto de referencia.

El sentimiento de soledad que reconocen sentir algunos docentes en su centro de destino, es compensado con las posibilidades que ofrecen las tecnologías, en este caso, el uso de las redes sociales. Se trata de compartir una identidad profesional común rompiendo las barreras de lo físico. De este modo, hay personas que declaran haber encontrado una alternativa emocional y poder optar a saciar sus necesidades afectivas (vinculadas al mundo profesional) utilizando Twitter y Facebook entre otros medios alternativos. **(MMPP.6, PYPP.9)**

A través de esos mecanismos de compartir y establecer relaciones (bidireccionales en la mayoría de los casos), o simplemente seguir a la persona a la que se acaba “idolatrando” (por lo que expresa pensar o hacer), acaba en un núcleo de formación entre iguales donde los canales de asentamiento toman diferente rumbo.

La cantidad y calidad en la participación virtual es otro factor que va a dejar huella en el tejido humano que se va configurando en EABE.

Haciendo referencia al grupo de personas encargadas de la organización de los sucesivos eventos: EABE 09 al 15, se plantea un nuevo enfoque en el papel que juegan las emociones. En los cimientos que se forjan durante el camino de la organización de un evento, empiezan a enraizarse un conjunto de relaciones interpersonales que van a ser duraderas en el tiempo. Esto va a reflejarse en las emociones y sentimientos que irradian en la celebración del evento anual. **(PYPP.17, ML.RPDP.26)**

La presencia del factor emocional está clara para un conjunto concreto de personas, pero la relación que se establece entre la esfera emocional y el paso a la acción resulta interesante descubrirlo.

Una de las entrevistadas expone cómo al compensar las experiencias negativas procedentes de tu entorno educativo más cercano y generarse un clima de afectividad, se genera una energía positiva capaz de permeabilizar los conocimientos aprendidos (entre el grupo de iguales), en la esfera práctica.

Se establece una escala de aplicabilidad en función del contenido formativo adquirido, de manera que los aspectos fácilmente extrapolables entre contextos son puestos en práctica de una manera inmediata, aprovechando el impulso de sobreestimulación al que hacemos referencia (que coincide justamente con el final del evento físico). Otros sin embargo se quedan a expensas de ser organizados de manera más pausada y reflexiva que puede que transfieran al aula o no. (**MMPP.10,16, MSPP.28**)

Otro de los entrevistados describe la experiencia como una explosión de emociones y recursos didácticos, fruto del contacto y compartir conversaciones entre iguales, que le han servido para extraer un enorme potencial y trabajar durante todo un año escolar. (**JLPP.8**)

Así mismo, otra de las declaraciones compartida por los informantes, pone de relieve que:

"La gente en EABE acaba haciendo cosas porque se generan vínculos afectivos y por eso el papel emocional es muy importante" (**JMPP.85, AGAP.5**)

No obstante, para otra de las entrevistadas, EABE quizá se queda algo desequilibrado y no encuentra una relación directamente proporcional entre el impulso emocional y la acción. Ante esto declara:

"Yo siempre me quedo con lo mismo, siempre me pasa lo mismo. Cuando vuelvo de EABE vengo con las pilas cargadas, con un subidón, con ganas de hacer muchas cosas pero siempre nos quedamos ahí. A mí me falta siempre en EABE un poquito más , un pasito más.. vale, si, nos hemos reunido, somos un montón, cada vez tenemos más ganas .. pero me falta el ¿Qué? ¿A partir de ahora qué? Porque a mí esto de los grupos que se han formado, las redes.. pero no, no termina esto de cuajar. Tiene que haber algo, podemos inventarlo porque somos muchas mentes pensantes que después haya un poquito más porque después nos vamos todos cada uno a nuestro colegio y no hay más... excepto en mi grupito que te digo que de vez en cuando nos reunimos y eso.. pero no hay nada más allá". (**PYPP.20**)


Por su parte, otro de los informantes al preguntarle por el balance de este EABE (14) manifiesta que a pesar de haberse llevado poco a nivel de estrategias y aprendizaje, sí que le ha servido mucho a nivel emocional, un aspecto que destaca, ya que le sirve como motor de impulso, de energía para afrontar con ilusión la práctica diaria y que solo con eso merece la pena el evento. Explica que de EABE se lleva la parte emocional que le ha servido mucho a nivel profesional, a la hora afrontar las clases con otra energía, positividad, transmitirle a los alumnos que al profesor le importa... y eso repercute en la calidad del aprendizaje.(RCPP.16, RCPP.17)


Otra perspectiva nos lleva a definir el encuentro anual como plataforma para desarrollar un encuentro físico, que permita desvirtualizar a las personas que se conocen por la red y seguir tejiendo una red humana entre los que ya se conocen. En este sentido, una de las entrevistadas explica que en el encuentro no percibe una verdadera formación. Al preguntarle por el motivo que provoca que continúe asistiendo al evento (ya que es veterana en la participación eabera) nos cuenta que las relaciones que se forman desde allí son las que favorecen esa formación. Ese contacto por la red más asiduo que sería EABE como camino, no como encuentro. A partir de aquí empieza a conocer trabajos de personas y empieza a mostrar los suyos y es de entonces cuando surge la verdadera formación.(MSPP.8)


En EABE predomina la sensación, producto del impulso de las emociones, del “querer hacer” y eso es muy importante. Las dosis de apoyo, ánimo, valoración...de los compañeros pertenecientes a tu grupo de iguales, provocan que se vuelva al aula con mucha más fuerza. Sin embargo, uno de los entrevistados expone la necesidad de dar un paso más a través de las narraciones pedagógicas del quehacer diario y esa influencia visible de cara a los demás. (JLCP.55)


Este pico gráfico de estímulos a flor de piel coincidentes con los días consecutivos a la celebración del evento, resulta significativo y está directamente relacionado con la cantidad de intervenciones en la red “Twitter”, así como en las publicaciones de post que se realizan en determinados blog personales o compartidos (como sería en caso de enlazarlos a la página que organiza EABE ese año.


Si nos detenemos a analizar el contenido de los post tweets que escriben los participantes de EABE observamos como a nivel cuantitativo, se da un predominio abrumador de testimonios enmarcados en una esfera emotiva. (#EABE13, 2013), (EABE 15, 2015)

 **Patricia Cabrejas** @Patisukiya 6/4/14
#EABE14 en casa y a la cama a descansar y mañana cuando me pregunten que tal les diré con sonrisa grande Eabe sin palabras hay que sentirlo
🔄 1 ❤️ 1

 **Diego García** @diegogg 6/4/14
+++ RT @juanmadias: "@jjmelgarejo:gracias x muestras cariño cn org dl #EABE14 Ha sido esfuerzo gratificante y placer/ Gracias a vosotros :-)
🔄 1 ❤️ 1

 **Javier de la Rosa** @fjrosac 6/4/14
@miguelsola69 Ha sido un placer conocerte en persona y charlar sobre experiencias q nos entusiasman y en las q se palpa l emoción ;) #EABE14
🔄 ❤️

 **Miguel Sola** @miguelsola69 6/4/14
El mejor momento de #EABE14 ver a @fjrosac emocionarse al contar su experiencia. Un lujo. Con gente como él a donde haga falta.
🔄 7 ❤️ 2

 **Esther** @esther_ecohe75 7/4/14
Ha sido un placer disfrutar este fin de semana en el #EABE14.
🔄 ❤️ 1



Así lo declara parte de los entrevistados cuando tratamos de profundizar en el motivo que origina la escasez de base informativa respecto a la formación en su vertiente más formal. (JLCP.48, RCPP.14, PXPCP.45,48, JMPP.84)

La Administración no es capaz de ofrecer reconocimiento, porque los funcionarios son considerados números o etiquetas, difícilmente identificables por una valía profesional. Esto lleva a la imposibilidad de recibir una valoración a nivel emocional, que compense los esfuerzos realizados por algunos profesionales que dedican muchas horas de su vida a tratar de cambiar y mejorar las cosas.

“Los docentes necesitan hacerse visibles en sí mismos y las cosas que hacen y EABE permite eso. Este factor hace que haya un componente emocional fuerte que

unido a la sistematicidad de los encuentros (preeabes) y en la red vayan con más fuerzas al aula al intentar poner en práctica lo que aprenden y establecer un feed back de manera continua”. (AGAP.5)

Desde la perspectiva de un asesor, el valor emocional del encuentro provocaría que el conocimiento se asimilara con más fuerza, debido a ese valor añadido al que nos referimos. **(AOAP.30)**

Esto justificaría el enfoque lúdico que se le da a EABE en términos organizativos, así como el predominio de dinámicas que se establecen entre los participantes ya sea en el evento o en el camino “open”. **(OOEP.2)**

Sin embargo, la aportación que ofrece esa parcela emocional se encuentra relacionada con la contribución a la identidad profesional, pero no al desarrollo profesional del docente, por no estar supeditado exclusivamente a este fenómeno. **(PXPCP.48)** No se puede establecer una relación directa entre la esfera emocional-formación permanente y el desarrollo profesional, ya que el motor emocional como impulso al perfeccionamiento profesional tendría diferentes caminos.

Como conclusión se pone de relieve el enorme potencial del papel de las emociones presentes en los procesos de aprendizaje en una estructura de corte horizontal.

3.6. Historia de EABE: el papel de la Administración y los CEP

Al hablar de Historia de EABE nos vamos a remontar a los orígenes de su nacimiento para tener la información necesaria en su reconstrucción.

Debido a que su evolución histórica guarda una especial relación con organismos oficiales como los CEP y la Administración, hemos de tener en cuenta en este apartado los datos que surgen en esta parcela para dar luz a esta realidad.

El interés en conocer el recorrido de EABE de una manera más minuciosa surge a raíz de que en el segundo EABE (10 en Guadix) se produce una transformación del evento que da origen a los métodos de formación horizontal de una manera más explícita.

La cuna del modelo de formación horizontal en este estudio de casos tiene su sede en su evolución histórica, donde encontraremos los datos que explican cómo se forja este nuevo contexto.

La reconstrucción de la historia va a producirse en un inicio, bajo el relato de uno de los protagonistas activos más importantes de EABE, que es el que más se acerca a las raíces iniciales de la creación de este encuentro. **(PXPCP.2-18)**

Una vez que aparece el decreto 72/2003 Junta de Andalucía, de medidas de impulso de Sociedad del Conocimiento, empieza a fraguarse el proyecto Andared, que es la puesta en marcha de los centros tic. En este momento, comienza a trabajar en Consejería como coordinador de este plan.

Es entonces cuando se identifica un problema que sienta su base en obviar las necesidades y demandas del profesorado en todas las gestiones que se toman. A pesar de no existir carencias en recursos materiales ni económicos, el entrevistado explica cómo falla uno de los pilares más sustanciales: el profesorado. Es un grupo reducido de personas el encargado de tomar decisiones en representación de un colectivo, sin contemplar la posibilidad de recibir aportaciones provenientes del mismo.

El informante utiliza el término de ausencia de “escucha activa”, declarando que la verticalidad en las decisiones que se adoptan, afecta de base en el planteamiento de la puesta en marcha de los centros TIC.

En ese momento (y desde su puesto de trabajo en la Consejería), se le ocurre crear un canal de comunicación, un foro, destinado a provocar flujos de información entre los coordinadores TIC. Sin embargo con el paso del tiempo, percibe como ese canal se convierte en un vertedero de quejas y críticas hasta que desaparece el origen de su creación (escucha activa). A raíz de aquí, decide crear un canal de comunicación paralelo donde ir acogiendo a todas aquellas personas que con un sentido crítico sirvieran para canalizar posibilidades.

Este es el origen que da lugar a que una serie de caras conocidas, actualmente en EABE, empiecen a repetirse desde aquel momento en diferentes encuentros.

De vuelta a su trabajo como profesor de informática, complementa su labor profesional como formador a través del CEP, dando cursos de formación online sobre web 2.0, redes sociales en educación y de esta manera continúa creando red.

Los frutos recogidos en esta nueva etapa de trabajo, se dieron en la línea de ampliar y reconducir el abanico de oferta formativa online respecto al tecnicismo presente en la formación TIC del momento. Esta nueva dirección va encaminada a recoger una visión más formativa y práctica que de sentido a la vinculación de la tecnología con la educación. En este enfoque, David Morales* (asesor) desempeñó un importante papel. **(PXPCP.10)**

Esta persona explica que esa era una crítica que se hacía a la Consejería, que se utilizaban las herramientas tic para enseñar informática y no tiene por qué ser ese el fin. Este fenómeno, hizo que se creara una resistencia en el profesorado que no llegaba a entender el uso de la herramienta en su labor docente, provocando un efecto rebote no deseado.

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

Por ese motivo explica cómo desde el CEP se creó teleformación, donde la gente lo que tenía que saber era cómo comunicarse en la red e intercambiar experiencias.

Paralelamente a esto en un pueblo de Almería, deciden hacer una campaña social para dinamizar las tecnologías, realizando un primer encuentro rural de blog. (con apoyo del CEP). Así fue como se oferta el encuentro como actividad de formación al que acudió gente blogger muy relevante, atraídos por el tema del ámbito rural y los blogs.

Al año siguiente, un grupo de profesores (que también surge de los cursos que él daba de web 2.0..) pensó en crear la blogosfera del profesorado almeriense y empezaron a trabajar creando ellos su Pequeblog*. Lo que hacen es ir al profesorado que quería un blog y ellos se lo creaban. A partir de aquí, empiezan a hacer una comunidad con los blogs que se iban creando.

La propuesta era seguir haciendo el segundo encuentro rural de blogs en el pueblo, pero el CEP provincial recibe otra oferta desde este grupo de profesores (Pequeblog) que quiere hacer algo y es cuando surge EABE. **(PXPCP.2-18)**

Estos docentes acuden a un acto que se celebra anualmente "EBE" (evento de blog Españoles) y que se celebra en Sevilla (2008). A partir de este referente, se ponen en contacto con Luis Díaz* y es cuando surge la idea de crear un Evento Andaluz de Blogs Educativos "EABE". El planteamiento se hace extensible al CEP y es aprobado tras los procedimientos reglamentarios requeridos (lectura y aprobación del proyecto) **(MRAP.3)**

El origen de EABE pone su punto de mira en el evento del "EBE" como referente desde la perspectiva de algunos participantes **(RCP.3, JCHJAP.3-4)**, en las versiones más resumidas de lo que sería su inicio. Sin embargo, el protagonismo del grupo de "Pequeblog" * y la presencia de Luis Díaz* como promotores del encuentro, sigue estando presente en la mayoría de las versiones más completas. **(JLCP.11)**

* Hace referencia al pseudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

La mayor parte de los testimonios ofrecidos por los entrevistados coinciden en describir el primer evento: EABE 09, como una actividad reglada y formal que sigue los estereotipos de los patrones proyectados en los centros de formación del profesorado (JSPDP.40, JRAP.2, PXPCP.18.)

Sin embargo, uno de los asesores de Almería, enfatiza en la demanda manifiesta por el profesorado y la necesidad de materializarla en formación, dando un protagonismo expreso al profesorado. En este sentido se pone el acento en que EABE surge de la inquietud de un grupo de profesionales y de la escucha activa que el CEP tuvo en ese momento. (MRAP.4)

A pesar de que un gran número de entrevistados establezca una relación entre EABE 09 con los modelos clásicos de formación, desde el interior del CEP de Almería se nos brinda la visión de haber ofrecido en aquel momento una actividad formativa algo pionera hasta entonces, destacando cómo las dinámicas se hicieron en un alto porcentaje, en base a los principios de “desconferencia” descritas como: *“momentos más informales de conversación entre gente, más horizontal que se producen entre ponencia y ponencia y donde la gente empieza a percibir que es ahí donde se genera la potencialidad de los intercambios formativos”*. Podría decirse también que es *“un acto donde justo esos momentos son el núcleo de la reunión y esas ponencias, charlas... pasan a un segundo plano o incluso desaparecen”* (MRAP.6). Aquella metodología, muy incipiente en aquel momento, cobra un valor relevante en la estructura del evento (EABE 09), fruto de la herencia del “Ebe”.

El motivo por el que el armazón de la estructura metodológica se desarrolla de la siguiente manera es porque Pequeblog*, cuando habla con el CEP de Almería para establecer la estructura del encuentro, manifiesta su intención de desarrollar el evento teniendo como referencia la estructura metodológica del “EBE” donde un porcentaje pequeño es de conferencias y el resto de carácter más horizontal. (MRAP.7)

Sin embargo, la mayoría de los documentos escritos interpretan la realidad de una manera diferente. En sus testimonios se obvia esta parte sustancial en cuanto al giro

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

metodológico contemplado en EABE 09, y ponen su acento en la ruptura que supuso el paso de EABE 09 a EABE 10. Es aquí donde se señala que empieza a fraguarse una modificación sustancial referente a los modelos organizativos basados en la descentralización en la toma de decisiones y unas dinámicas más horizontales e innovadoras. La novedad radica en que el “aprendizaje entre iguales” cobra un protagonismo expreso que lo convierte en el eje de un nuevo modelo formativo que acaba de surgir. (González, 2012)

La causa que origina el nacimiento de esta nueva concepción formativa se asienta en la desconexión de la Administración, al no apoyar de *manera directa* la celebración del segundo evento.

Tras EABE 9, Pequeblog*, Luis Díaz* y los representantes del CEP de Almería, tras la repercusión y aceptación de los asistentes, deciden dar continuidad al encuentro.

A partir de aquí, se procede al trámite legal de solicitar la celebración del nuevo evento: EABE 10, desde el CEP a la dirección general de Sevilla. La sorpresa para ellos fue cuando desde allí responden que “*no se iba a hacer y no había dinero para hacer esa actividad, que la Dirección General no iba a participar en el segundo encuentro de Blogs*”. (MRAP.14)

El procedimiento fue el mismo que se hizo en EABE 09 aunque popularmente entre los eaberos se tiene la consideración que se hizo sin tener en cuenta a la Administración, de una manera independiente (JLPP.27-28) y eso no fue así. Por tanto no hubo apoyo económico por parte de la Dirección General, pero sí apoyo organizativo a través de los CEP. Por este motivo se decide hacer EABE al margen de la Administración y el grupo de personas que estaban interesados decidieron seguir hacia adelante. (MRAP.14, PXPCP.20, JCHJAP.8, JLCPP.11, JRAP.4)

De este modo se establece una organización en un plano mucho más horizontal y planteando una dinámica como base formativa donde el colectivo de docentes (y otras

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

personas relacionadas con el mundo de la educación) entre iguales son capaces de producir una plataforma que les aporte enriquecimiento en su vida profesional.

Este relevo que otorga la Administración a los docentes en la organización a partir de EABE 10, provoca que para algunas personas EABE empiece a tomar encanto, por esa libertad que consideran que tienen para hacer lo que quieren y como quieren en el terreno de formación. **(PYPP.51, ML.RPDP.29, JRAP.3, JLCPP.6-11)**

“Hay ponentes con mucho caché que cobran muy bien las ponencias y que deciden venir gratis a Guadix "entonces se vende un poco esa imagen romántica de que el EABE 10 fue el contra Administración el sin dios, la desorganización absoluta.. y que no tenía nada que ver con EABE 09. Esa imagen quizás sirvió para mover al personal y lo conseguimos porque se organizó el EABE 10 con un montón de gente interesante y súper buena” (MRAP.17)

Las referencias alusivas a la independencia de EABE con organismos oficiales (Antiñolo y Melgarejo, 2014) suscitan un cierto grado de curiosidad orientado a descubrir las interpretaciones y significados de los entrevistados.

Existe una confrontación de fuentes e informaciones que provocan que no haya una clara comprensión de la situación convergente hacia una misma línea de interpretación. Por un lado nos encontramos con declaraciones alusivas al carácter independiente de EABE, al margen de cualquier organismo oficial (Antiñolo y Melgarejo, 2014); y por otro, se aprecia la colaboración de los CEP y la figura de los asesores con una presencia recurrente en la trayectoria de EABE.

Las declaraciones de los entrevistados reflejan una mutación en la puesta en escena de los procesos organizativos donde cobra un especial interés la descentralización de la Administración y un protagonismo más activo adoptado por los participantes. Sin embargo, en sí mismo no se habla de un evento totalmente al margen de organismos oficiales, ya que las evidencias a través de la observación directa (contemplar la existencia de acreditaciones expedidas por un organismo oficial de formación y las relaciones que se mantienen actualmente con los CEP en la organización de EABE 15) trianguladas con los testimonios de los participantes a través

de las entrevistas, nos presentan el trasfondo de los testimonios más simplificados y reduccionistas.

Desde el punto de vista de la persona que enjuicia esta realidad, definiéndola como “*al margen de organismos oficiales*” EABE surge desde la Administración pero no cree que la ruptura fuera por motivos económicos sino porque es difícil desde la Consejería dar respuesta a un número tan elevado de personas contemplando su diversidad, para ofrecer una línea de trabajo concreta. La gente no acepta unas determinaciones fijas en cuestiones de formación y es cuando se origina un movimiento que va más por libre. **(MLAP.18)**

Entre los motivos que toman protagonismo en esta cuestión, se encuentra la realidad de que, como pasa en todos los organismos oficiales, si ellos dan un dinero para una actividad (por ejemplo pagar salones para conferencias, alguna comida, medios técnicos...) debe ser en base a las condiciones que ellos pongan y el problema surge cuando hay gente que ya no quiere condiciones sino que lo que quiere es seguir aprendiendo y aprendiendo sin condiciones, sino lo que se necesite es lo que se aprende y no lo que se imponga desde fuera. **(MLAP.15)**

En este intercambio de planteamientos ideológicos no se llega a un acuerdo entre los organizadores de EABE 14, el director del CEP y los representantes de la Administración y es cuando se produce una desvinculación más real en cuanto al apoyo que tradicionalmente venían recibiendo por parte de los CEP. **(JLPP.34)**

En este segundo aspecto continúa abierto el debate entre los que apuestan por una unión y cercanía con la Administración, hablando de caminar en “paralelo”, y los que adoptan quizás un espíritu más revolucionario e independiente, abogando por el uso de la libertad, la cooperación y la motivación como impulso para continuar un camino que conciben que pueden andar solos. **(JCHJAP.26)**

El primer grupo, en líneas generales, está más relacionado con personas que trabajan o han trabajado en los CEP (asesores) cuyos deseos expresos son los de conseguir un punto de convergencia que permita a EABE seguir evolucionando con autonomía sin prescindir por ello de la colaboración recibida hasta el momento. La

intencionalidad de algunos asesores en activo estaría dirigida a encaminar los procesos más formales de formación del profesorado con la vertiente de horizontalidad en el ámbito no formal, así como conseguir que ambos modelos se abracen siendo así complementarios entre ellos. **(MRAP.32-42, PAAP.4, ECAP.7, ECAP.13, JRAP.44, MLAP.16, AGAP.15, JCHJAP.34)**

Demandan la necesidad de sentir que este movimiento horizontal está arropado por los organismos oficiales donde ejercen activamente su labor profesional. Sería una demostración de que se está validando desde la esfera formal lo que muchos docentes declaran haber conseguido en un camino paralelo, una formación plena que realmente atiende a sus intereses y necesidades. **(JCHJAP.29)**

Esta es también la justificación de uno de los escritos emitido y firmado por las personas que se sienten afines a esta filosofía de pensamiento en EABE 14, a causa de la no certificación por parte del CEP y ausencia de apoyo en los procesos organizativos. **(MRAP.30)** (Jiménez, 2014)

Por otro lado, existe otro colectivo (en su mayoría docentes) que no concede relevancia ni trascendencia a la acreditación ni a la ventaja de que los CEP sean colaboradores en los procesos formativos. Se centran en las ventajas de considerarse autónomos y poder decidir con más libertad aunque la mayor parte de las declaraciones reconoce y valora la aportación que han hecho los CEP hasta el momento. **(PYPP.49,50, PXPCP.49, MI.RPDP.44, PXPCP.28, PXPCP.49)**

"La Administración no ve claros los movimientos de formación no formales, horizontales, no los ve del todo claros y quiere separar lo que es formal de lo no formal" **(MRAP.36)**

Este argumento se funde también con la declarada falta de confianza hacia un movimiento de formación horizontal del que no se tienen muy claros sus límites o repercusiones en los contextos educativos. **(JMPP.52)**

Se necesitan unos requisitos mínimos (programa, horarios...) referidos al diseño de la actividad, como referentes para la validación en su caso por parte de los organismos competentes. (Martín Sierra, 2014) **(MLAP.23, OOE15P.7)**

La poca claridad con la que la Administración ve el movimiento formativo de EABE puede estar vinculada con la necesidad de un repositorio de trabajo mayor, que haga alusión al contenido formativo que los participantes adquieren de una manera horizontal y que se materialicen en un soporte físico que supere el carácter efímero de las redes sociales. Así mismo, el número tan elevado de personas y el carácter voluntario de la actividad confieren al seguimiento del evento de una manera más exhaustiva un cierto grado de complejidad. **(JRAP.39)**

Si los organismos oficiales ponen dinero a disposición de una actividad, sea cual fuere su origen, sería razonable entender que desde donde se ofrece la cuantía económica y un respaldo mayor de colaboración (recursos materiales, certificación oficial...), se tenga un mínimo de control o pongan unas condiciones. **(MLAP.15)**

Así mismo se carece de la esencia que permita visibilizar lo que se construye a nivel formativo desde dentro: *"falta algo que vaya viendo lo que se hace bien y lo premie"*. Habla de que esta materialización esté al margen de la exclusividad de la red, por suponer la posibilidad de la opacidad en la que en algunos casos se traduce. Lo que se muestra en la red no tiene por qué ser 100% fiel a la realidad y ese es un peligro en el que no podemos caer. **(JRAP.35)**. De aquí se deriva la problemática planteada respecto a la certificación, cómo certificar participación, aportaciones en red, formación no formal, iniciativas ajenas... sin tener un instrumento que garantice la veracidad de los hechos. **(JRAP.24)**

Sin embargo, esta evidencia se refuta desde la perspectiva de una persona que declara que el carácter presencial en un curso de formación no está vinculado a la asimilación y acomodación de los procesos formativos. Ante esto, los argumentos van encaminados a validar la tendencia en formación on line, imperante en estos tiempos, a pesar de los posibles riesgos existentes. **(PXPCP.51)**

Otro de los argumentos, gira en torno a la necesidad de controlar de algún modo los modelos formativos. Algunos docentes asiduos a EABE, gracias a su visibilidad, empiezan a formar parte de la red formal del profesorado actuando como ponentes y cobrando por ello una cuantía económica determinada. En este sentido se perdería la esencia del evento, que nace del carácter voluntario y altruista de los participantes. Este sería un foco de crítica al poder verse la educación como objeto de negocio. **(JRAP.48, AOAP.32)**

Por último, exponer el carácter voluntario de la actividad, donde para unos supone la esencia del buen funcionamiento **(PYPP.50)** y para otros sin embargo es un déficit que puede ocasionar que las propuestas no se desarrollen de acuerdo con objetivos inicialmente planteados. **(MSPP.6)**

Exponiendo brevemente lo acontecido, nos encontramos ante la grabación de un vídeo donde (tras EABE 14) se les pregunta a dos asesores de CEP, sobre su concepción acerca de los modelos de formación horizontal. (Córdoba y Rubia, 2014)

Ellos contestan que están aprendiendo de ciertos aspectos que sería interesante que se trasladaran a los CEP, refiriéndose a la formación horizontal. Desde la retransmisión de ese vídeo se originó el desenlace, una llamada de atención desde la estructura vertical del sistema de formación.

La esencia de la crítica no es comprensible desde un punto de vista externo, porque ya desde el Tercer Plan de Formación del Profesorado, se aprecia una nueva tendencia a fortalecer los procesos de formación horizontal. La explicación es que este vídeo entra a formar parte de una cadena de episodios enjuiciados desde la Consejería, desde un punto de vista crítico más destructivo que constructivo. *“pueden considerar que lo que estábamos haciendo nosotros era seguir a esa línea de gente que son críticas con la administración”* **(ECAP.36-38)**

Actualmente, nos encontramos en un punto donde se especula sobre la opinión real que desde los organismos oficiales se puede tener de EABE, tras los sucesivos acontecimientos. Sin embargo, en el desarrollo de la organización de EABE 15 se vuelve a contemplar la figura de los CEP apoyando la actividad formativa.

El vicedirector del CEP nos relata que su papel en la reunión (organización de EABE 15) es ver en qué términos el evento encaja en la estructura formal del CEP para poder ofrecer cobertura legal plena (hace referencia a los certificados). **(OOE15P.7)**

La carta emitida en respuesta a la protesta por el apoyo en EABE 14, ha llegado a su destinatario haciéndose pública por Twitter, llegando así a los participantes de EABE. En resumen se expresa un deseo por seguir apoyando la actividad dentro de unos parámetros que justifiquen su dimensión formativa. (Jiménez Ramos, 2014)

La presencia de organismos oficiales en la actualidad también se percibe en la colaboración de “Centros de profesorado de la provincia de Córdoba”, ya que la actividad central del “open seta” se ha encontrado gestionada bajo el arropo de esta institución **(OOSP.7)**

Por ello, a pesar de que reiteradamente se exponga que EABE a partir de Guadix (EABE 10) camina al margen de organismos oficiales, el papel que han jugado los CEP nos demuestra que una misma realidad tiene diferentes ángulos de interpretación.

La aparición sistemática de los CEP en la reconstrucción de la historia de EABE, se esconde tras la certificación como símbolo del reconocimiento y respaldo que han estado dando desde sus orígenes.

La función que han desempeñado los CEP (centros de formación del profesorado) en cada uno de los EABE hasta el 13 ha sido diferente, siendo en unos casos más visible que en otros, adoptando un protagonismo que oscila en una escala gradual **(MRAP.27, JRAP.5, JMPP.64, JCHJAP.23)**. Por ejemplo, en el caso de EABE 11 “Casares” en la organización del evento el CEP de Marbella-Coín asume una notoria posición **(MRAP.30, JRAP.8)**, mientras que en el caso de otros EABE, la figura del CEP actúa como una ayuda colateral al comité organizador desempeñando labores de facilitador en el desarrollo de la actividad y ofreciendo un apoyo incondicional. **(MRAP.26, JRAP.8, RCPP.8)**

En este último caso, los organizadores hablan de libertad, de no haber sentido limitadas sus propuestas y de haber recibido un sustento importante sin atentar contra los principios de EABE. **(JCHJAP.32)**

Según uno de los organizadores de EABE, el CEP tendría dos funciones: financiación, infraestructuras y certificados pero *"los CEP luego no intervienen para nada en lo que es el tinglado de organización de los EABE, los CEP son simplemente, son figuras simbólicas que están ahí, que aportan algo y dar un certificado que sea"*. **(MLRPDP.43)**

El argumento que sostienen los participantes que consideran que son parte de un evento organizado de manera independiente a los organismos oficiales, se basa en la consideración de que a pesar de no haber recibido el apoyo de los CEP, el encuentro se hubiera realizado con mayor o menor dificultad, pero hubiera salido adelante con el trabajo de las personas que de manera voluntaria desean contribuir en ello. **(JRAP.10, PXPCP.28-29).**

Uno de los informantes explica que a lo que se refiere la afirmación de que EABE es un movimiento al margen de organismos oficiales es debido a que la persona que emite dicha declaración, *"no quiere que el CEP le ponga límites o condiciones. La actividad se considera como autónoma con unos objetivos definidos por todos y se va a desarrollar sin que nadie ponga condiciones. Y como no son objetivos que estén al margen de la legislación, pues no hay ningún problema"*. **(JCHJAP.30)**

El caso concreto de este ejemplo lo encontramos en EABE 14, donde a pesar de que en la cabeza organizadora se encuentra la figura de dos asesores (uno en activo y el otro ex asesor y actualmente docente en un centro educativo) se ha llevado a cabo al margen del apoyo del CEP, a causa de una confrontación de opiniones que no llega a ningún acuerdo, y ha salido victorioso del proceso de independencia. Este es el origen de las afirmaciones que han dado lugar tan tajantemente a señalar que EABE está al margen de organismos oficiales. En este caso, se habla de que los asesores actúan de manera independiente al cargo que ocupan porque no utilizan la institución del CEP como representación de nada. **(JLCP.17)**

En cualquiera de los casos, se deja constancia de que la organización está teñida de una corriente marcada por la horizontalidad, donde entre todos se decide cómo se desean hacer las cosas: contenidos formativos, dinámicas.... Esto provoca una disociación de la concepción de que la figura del CEP esté vinculada con la estructura organizativa, la que da forma y decide cómo hacer el evento. Esta función ha estado compartida entre todos los participantes que han decidido aportar, colaborar, contribuir... por lo que se dice que *“EABE es de todos y se construye entre todos”*. **(JCHJAP.5)**

Son muchos los testimonios que avalan la teoría de la democratización en los procesos organizativos de EABE. Las técnicas utilizadas para dar luz a dicha vertiente son diversas y van desde cuestionarios, solicitud de ideas y colaboración por la red...hasta acudir a los encuentros en el camino para recoger aportaciones... **(JLPP.40, JJEP.36)**

Una de las cuestiones que se plantean (al observar cómo recurrentemente la figura de los asesores está presente en la organización del evento) está dirigida a comprender los motivos que provoca dicha reiteración. Tanto en los documentos escritos como en las aportaciones emitidas por los informantes se expone que la causa de ello es por el potencial que tienen los asesores, lo que les lleva a ofrecerse a cooperar en los comités organizativos. Este es el motivo que origina que el perfil profesional de la figura del asesor predomine sobre el resto en cuando a la organización de los eventos.

Según los entrevistados, esto respondería a la capacidad organizativa que tienen los asesores por el trabajo que desempeñan **(JLPP.42, JJEP.34)**. Están acostumbrados a diseñar planes de formación, reservar salones, buscar recursos materiales y trabajar con un número elevado de personas, lo que facilitaría la labor de gestión. Así mismo, como se ha dejado constancia anteriormente, dicha participación no asume un protagonismo expreso que oculte el trabajo del resto de personas implicadas en las cuestiones organizativas.

Otro de los frentes que quedan abiertos al arbitrio de las interpretaciones ideológicas de cada individuo está relacionada con la demanda de una acreditación procedente del ámbito formal: Los CEP.

Si la función de los CEP es de apoyo y no interfiere en el contenido ni filtro de los instrumentos que se van a llevar a cabo en el proceso de formación entre iguales ¿Cuál es el motivo de reclamar un título que responde a una institución formal?

La polaridad de opiniones está vigente, percibiéndose nuevamente la visión de las personas más afines a la regulación de los procesos de formación horizontal de corte no formal y los que son tendentes a tomar un camino paralelo (con ausencia de un certificado oficial si fuera necesario) sin interferencias ni condiciones que determinen la singularidad del movimiento.(**JMPP.95-96, JCHJAP.29, MLAP.26, MLAP.28, MI.RPDP.44, PXPCP.49, AGAP.24**).

Un alto porcentaje de los participantes, corresponden a una edad media en su desarrollo profesional (aproximadamente de 10 a 20 años de experiencia) donde su juicio crítico los lleva a buscar alternativas y soluciones más innovadoras a las que estaban acostumbrados en los inicios que supone la adaptación al contexto escolar, ceñidos herméticamente por un libro de texto. De esto se deduce que en una gran mayoría, y ateniendo al perfil del eabero, los participantes suelen ser personas que acuden al evento por un interés que dista mucho al de la consecución de un título o certificado. (**JRAP.11**)

Es un número muy reducido de asistentes el que reclama el título por necesidad de acreditación formativa (**JLPP.43**), pero la necesidad de contemplar ese símbolo responde a cuestiones más profundas. Desde la perspectiva de algunos informantes, el certificado serviría para justificar alguna hora de ausencia en el centro educativo. Teniendo el comienzo la actividad un viernes por la tarde, hay personas a las que el desplazamiento hacia el lugar de celebración les resulta largo y solicitan salir un poco antes de su centro educativo para llegar a tiempo, ya que el objetivo formativo de la actividad daría cabida a ello. Sin embargo, la ausencia de certificación oficial estaría condicionando dicho permiso. (**AGAP.24**).

3.7. Organización EABE

Debido a que la investigación se inició en los comienzos de EABE 14, las observaciones directas van proporcionar datos de tan solo un año de vida de la evolución de EABE, siendo el resto de la información recabada de entrevistas con los protagonistas así como a través de documentos escritos (blogs, uso de redes sociales, artículos) y vídeos.

Para los participantes, un aspecto muy destacado en el carácter que define este encuentro, es la singularidad otorgada por la identidad de cada uno de ellos, producto del enfoque conferido por los organizadores y las aportaciones emergidas por los protagonistas. **(TPP.12, RCPP.11, 18, 27, MRAP.6, JCHJAP.11)**

Por tanto, a EABE 09 se le acuña la etiqueta de ser una actividad reglada, dentro del marco formal de los CEP que da respuesta a una solicitud que surge desde las inquietudes de un grupo de profesores. **(JSPDP.40, JRAP.2, PXPCP.18)**. Desde aquí se da paso a estrategias metodológicas novedosas recogidas de las aportaciones del EBE (evento de blog España), cuya esencia radica en la disminución del porcentaje de las conferencias clásicas en aras a una aportación más horizontal. Para ello utilizan como modelo central el modelo de “desconferencia” enfatizando en el carácter informal del aprendizaje. **(PXPCO.18, MRAP.6-8)**

EABE 10 en Guadix, es descrito como la cúspide del cambio metodológico donde la inspiración, la participación de la gente, las ganas de hacer algo diferente y el enriquecimiento como fruto de la diversidad, dan lugar a un encuentro fuera de los cánones establecidos. El atributo de identidad sería por tanto el nacimiento de la horizontalidad y aprendizaje entre iguales. **(JMPP.51, AGAP.8, JCHJAP.11, PXPCP.23, MI.RPDP.29, MRAP.20, PYPP.3).**

Las dinámicas que dan sentido a la actividad giran en torno a dotar de participación al conjunto de asistentes, facilitando y habilitando espacios, tiempos y propuestas de acción comunitarias, apareciendo como novedad el carácter de:

Voluntariedad : nace como una iniciativa que se genera por la inquietud que el profesorado demanda en un momento donde la continuidad del evento no encuentra respaldo de la Administración. En este momento, un conjunto de profesores deciden unirse para formarse de manera altruista **(MRAP.20)**

Gratuidad: Muchos de los reconocidos ponentes en el mundo de la pedagogía, aparecen en este acto sin cobrar. Al no contar con financiación externa, el encuentro se va configurando con las herramientas que están a su alcance. **(MRAP.17)**. Los asistentes acuden al acto por interés propio, así los gastos derivados de la actividad de su propia economía.

Apertura: Lo que empezó siendo un evento institucional Andalúz, abre sus fronteras al resto de territorios.

El bloguero educativo como destinatario pasa ahora a ser cualquier docente preocupado en reflexionar sobre la educación, preferiblemente desde su aula. (EABE-11.wikispaces.com, 2011)

La idea principal de la construcción del encuentro en EABE 10, es la de realizar una actividad entre iguales, donde la formación nazca del semillero de la relación de la propia horizontalidad. **(PXPCP.22)**

Como estrategia metodológica surgen las “pecha-Kucha” medio a través del cual se permite a cada persona exponer lo que desee con un formato específico (6 minutos, 20 diapositivas, 20 segundos cada una). Esto sustituye al discurso unidireccional de las ponencias, confiriendo así un gran dinamismo gracias al acogimiento de múltiples aportaciones. **(PYPP.3, MRAP.21)**

En EABE 11 (Casares) la actividad central gira en torno a la exposición de experiencias de aula, invitando a toda aquella persona que desee contar sus vivencias. *“Se trata de motivar y contagiar, de mostrar que otras experiencias y prácticas son posibles, de romper con las ideas y esquemas en que nos movemos cada día.”*. (EABE-11.wikispaces.com, 2011) .Esta propuesta se amplía con debates, comunicaciones y alternativas de proyectos colaborativos.

Un año después (EABE 12), son personas de Sevilla las que deciden emprender la aventura de gestionar y moldear la estructura del evento. El lema que ha dejado huella es :”hacer visible lo invisible”, haciendo referencia a hacer público el trabajo y las prácticas de algunos docentes que se esconden detrás de las cuatro paredes de las aulas, o a manifestar las inquietudes y forma de pensar del alumnado, la perspectiva de las familias... Un escenario con gran potencial pedagógico expuesto para su explotación. **(TPP.12, RCPP.18)**

A pesar de que ya empieza a concebirse EABE como un movimiento ilimitado en el tiempo, con carácter de continuidad aún no se enfatiza en el concepto de open como parada en el camino para facilitar la cooperación del grupo en el formato anual. **(PYPP.30)**

Finalizado EABE 12, los organizadores del siguiente encuentro comienzan a dar pinceladas de la necesidad de otorgar este carácter ilimitado y emergente al evento. Para ello, hablan del camino como medio y no como fin.

EABE 13 se caracteriza por tanto por la vivencia del presente, del hoy, de la concienciación del camino que se anda y no de las proyecciones futuras.

Con la finalidad de enraizar el principio de “EABE como camino”, surge la teoría de los grafos, orientada por el siguiente principio: *“El trabajo en equipo es la habilidad de trabajar juntos hacia una visión común. Es el combustible que le permite a la gente común obtener resultados poco comunes”* Andreu Carnegie citado por Mayti Zea, (2013).

De este modo aparece el concepto de nodo, haciendo referencia a grupos de personas, mayoritariamente docentes, configurados por grafos (unidades independientes del nodo), así como por las relaciones mantenidas entre ellos. La finalidad radica en construir proyectos comunes que partan de necesidades horizontales.

Mayti Zea, (2013), en un post sobre *“El espíritu EABE y la teoría de los grafos”* nos remite a que el dinamismo de los grafos posibilitando el nacimiento de un

multigrafo (participación de un grafo en más de un nodo). En un principio los nodos se originan por cercanía, afinidad, amistad, identidad compartida.

Las herramientas tecnológicas posibilitan la conexión entre nodos, mediante el uso de redes sociales.

Así, aparecen inicialmente nodos como Almensilla, Motril, Granada, Marbella... donde se trabaja alrededor de diferentes temáticas en cada uno de ellos.

“cada nodo se plantea el reto de llevar algo al EABE, algo que se ha elaborado a lo largo del año por esas personas. Cuando llegamos a Algeciras los nodos expusimos más o menos nuestro trabajo.” (TPP.13)

EABE 14, tuvo su sede en Úbeda. En el transcurso de EABE 13 al 14, el significado de “nodo” se transforma y pasa a considerarse una agrupación de personas que trabaja en torno a un tema en común. En este caso, las posibilidades tecnológicas posibilitan que el interés central se comparta entre individuos dispersos en el espacio.

“ya superamos lo que es la cercanía física y empezamos a establecer wikis, comunidades en google + y empezamos a tener relación pero a través de la red. Se establece el hashtag, y el EABE 14 lo que ha supuesto es el trabajo que se ha hecho allí, el trabajo el que ha aterrizado en las mesas” (TPP.13)

El concepto de “open” que empieza siendo un encuentro entre los nodos, acaba siendo una parada en el camino para dar un sentido de continuidad a la organización de ese año.

La característica que define el encuentro de EABE 14, es el seguimiento de los nodos en función de temáticas determinadas (elegidas por los participantes), que son dinamizadas en la red para provocar continuidad en el trabajo. **(JJEP.37, TPP.14,24, JLPP.19,21)**

El resultado de esta actividad queda reflejado en 10 mesas de trabajo, donde un coordinador es el encargado de representar al grupo en cuanto a presentaciones, conclusiones, turnos de palabra...

Las observaciones nos remiten a cómo en una de las mesas se comienza la dinámica explicando el trabajo realizado en el camino de EABE 13 al 14, facilitando para ello una página elaborada por los participantes donde quedan recogidas las aportaciones del grupo **(OE14P.18)**

Sin embargo, uno de los retos propuestos para EABE 15 cuya finalidad radica en plantearse y proponerse objetivos personales profesionales que reviertan en las prácticas de aula, no se están haciendo visibles de manera general en los eaberos, ni mediante las redes ni a través de testimonios directos (entrevistas). **(OE14P.16)** .

Aunque es cierto que puntualmente nos encontramos con eaberos que muestran sus trabajos de aula por la red, en Twitter : @LourdesGiraldo, proyecto colaborativo “El Quijote con las TIC”; @jlcastilloch con su propuesta de evaluación con alumnos de secundaria mediante la utilización de dispositivos móviles; @Rosaliarte con apps y “clase invertida en ciencias sociale”s; @ManueljesusF, Flipped classroom; @Jsmartos, proyecto “a por tics”; @Gloriaherrero, “Que se pegue”, @manolitotic: proyecto PLE, “la Rambla aumentada”; @jlred1978, con la gamificación de su asignatura ... no es una constante a destacar, por lo que no sirve como seña de identidad de grupo.

EABE 15 está en proceso, y a lo largo del camino se establece como centro de interés la educación en el ámbito no formal. **(RCPP.27)** Ésta será la clave alrededor de la cual gire la temática de este evento. (Será en otro de los apartados donde realicemos una descripción más exhaustiva de lo acontecido)

“Al ser un evento abierto se nutre de las ideas y la colaboración de todos los docentes que se interesan en el mismo ,esa es su grandeza y su mayor debilidad. No es fácil conjuntar las opiniones, los deseos y las tendencias de todos de ahí le enorme responsabilidad del equipo organizador que ,voluntariamente , se lanza al vacío para poner en marcha el siguiente EABE. La cohesión de estos grupos dinamizadores es la garantía de la funcionalidad y calidad del encuentro.” (Rosa, 2015)

Los participantes en uno de los planteamientos sobre valoración de la experiencia exponen que aumenta la motivación, la participación activa del sujeto en el momento de la acción, los conocimientos adquiridos son más duraderos (al posibilitar el intercambio de roles), responde de manera más diversa a las necesidades heterogéneas, contribuye a generar un tejido afectivo emocional (se establecen relaciones entre personas y se genera un clima acogedor) que actúa como plataforma de sustentación. **(OE15P.55)**

Desde este punto de vista, en una de las entrevistas concedidas a los organizadores de EABE 14, (por la revista educación 3.0) se nos define su papel en el evento como facilitadores del mismo, pues se enfatiza en el carácter horizontal sobre el que se sustenta el trabajo. (Antiñolo y Melgarejo, 2014)

Los temas a emprender en los eventos así como la forma de abordarlos, van a aflorar de los intereses de los participantes y la capacidad de escucha de los equipos organizativos. Para gestionar dicha escucha activa se utilizan cuestionarios para recoger aportaciones, uso de la red, encuentros en el camino con la presencia generalmente de los organizadores... **(JRAP.13, PXPCP.25, TPP.14, TPP.26, JLPP.21,JJEP.36,37,39, AZCOP.5, MLAP.32-34, MSPP.21, AGAP.9).**

"La organización no es la que propone sino que anticipa a los participantes de qué quieren que se hable" "los temas y dinámicas de trabajo vienen de lo que la gente había planteado semanas antes" **(AGAP.9)** (Blog EABE 15, 2015)

Así lo constatan algunas convocatorias de los encuentros intermedios que se celebran en el camino, donde se anticipa el espacio y el tiempo pero también se recuerda que la finalidad del open radica en aportar ideas, ver sueños, proponer proyectos... (Balisay, 2014) (Melgarejo, 2013) (EABE 15, 2015) **(OOEP.6)**

Otro de los ejemplos que hacen visible la participación democrática en la construcción de la organización, es en el perol de ideas, fruto de la wiki de EABE 11, donde un grupo de eaberos debate sobre el significado que para ellos tiene EABE, y cómo les gustaría que fuera. (EABE-11.wikispaces.com, 2015)

Sin embargo, el carácter de cada uno de los individuos que conforman el grupo (tímidos, extrovertidos, seguros o inseguros de sí mismos, noveles o veteranos respecto a la experiencia en el ámbito educativo...) y el grado de integración en él, serán elementos que influyan en el nivel de participación.

Esta antesala es la que va a justificar lo que posteriormente se refleja en la acción (observaciones EABE 14 y camino hacia el 15), donde a pesar de que la posibilidad de intervención es otorgada a todos los miembros que participan de la experiencia, hay un predominio de intervenciones de unos miembros sobre otros. **(JRAP.16-17)**

Respecto a la organización, el relevo en el testigo de los grupos es considerado como fuente de dinamismo, vitalidad, aire nuevo...en definitiva, de enriquecimiento colectivo. **(RCPP.11, MRAP.29, JLCPP.8)**

El referente principal de inspiración que los lleva a romper moldes y estereotipos creados en torno a los modelos tradicionales de formación, ha sido la demanda de trasladar el concepto de innovación a la forma en la que el profesorado tiene de adquirir un nuevo proceso de formación continua. **(JCHJAP.14)**

Uno de los informantes nos habla del concepto comunitario y la creación de los procesos entre iguales como eje vertebrador de transformación.

“Este aprendizaje entre iguales es el que permite cambiar un poco la filosofía que hay y llevar esto a las escuelas, una forma distinta de aprender y de trabajar más basada en cooperar y sacar las potencialidades y ponerlas al servicio de los demás, que es lo que debería ser el aula” **(ECAP.6)**

En esta misma línea, entraría el ángulo de visión desde el que se analiza una nueva dimensión metodológica, desmontando la mitología del esfuerzo y sacrificio para adquirir conocimientos, sacralizando en otro contrapunto la “motivación” como alternativa pedagógica que arranca con fuerza en la permeabilización de los procesos organizativos de EABE.

Este es el motivo por el que han ido proliferando los elementos lúdicos como comparsas y gymkana (EABE 12), animación con payasos y cena renacentista (EABE 14), visitas culturales en los open...

La incorporación de los momentos de las comidas como escenario privilegiado para potenciar el grado de cohesión de grupo y convertirlo en el recibimiento de un proceso de formación no formal, ha sido también uno de los elementos más destacados.

De esta manera, uno de los entrevistados nos explica cómo el nombre acuñado a los últimos “open” (encuentros en el camino) van acompañados de terminología gastronómica open espárrago, open churro, open seta... dado al protagonismo que estos momentos adoptan en el proceso. **(JLPP.23).**

Como conclusión podemos decir que los docentes desean abrir nuevas cotas en el campo del perfeccionamiento profesional, superando las fronteras de patrones estandarizados. Se persigue la participación, el protagonismo y la visibilidad como base para establecer un aprendizaje entre iguales fruto de la interacción mutua.

El factor emocional actúa como estructura piramidal, otorgando un sentido de pertenencia de grupo, siendo capaz de responder a las demandas generadas por los docentes, fruto de la insatisfacción de la cultura institucional.

3.8. Coordinación y desarrollo de las mesas de trabajo y temáticas propuestas durante el camino

A pesar de que la información presente en este apartado guarda una vinculación muy estrecha con el modelo organizativo, se ha querido dar especial protagonismo a las líneas de trabajo que emergen en este encuentro y el papel que juegan en el modelo de formación entre iguales.

Para comenzar, es importante recordar que la organización de cada EABE forma parte de algo singular. Los organizadores de cada evento van dando forma a la estructura organizativa de la actividad, en base a las aportaciones de los participantes.

Es en EABE 13, cuando se propone la idea de dar continuidad y seguimiento a las líneas de trabajo derivadas de las temáticas de las mesas. Tras finalizar EABE 13 en Algeciras, se convoca un encuentro en Pegalajar, donde se plantea el seguimiento de los proyectos que se lanzaron en Algeciras. En este momento, se propone asignar unos dinamizadores con objeto de provocar una actividad continuada por la red. La finalidad radica en impulsar desde la red los proyectos para ayudar a que fragüen. La figura del dinamizador de red, es el encargado de hacer una wiki, modificarla (si fuese necesario), realizar el mantenimiento de un blog... **(MLAP.41, JLCPP.54)**

Este va a ser uno de los referentes a tener en cuenta a la hora de exponer la evolución del núcleo formativo.

La figura del dinamizador de mesa, haciendo referencia al evento físico, surge con más fuerza en los dos últimos EABE (13-14) ya que el formato adoptado toma protagonismo en esa dirección.

Se trata de ofrecer una formación diversificada en cuanto a intereses y temáticas distribuidas en mesas. En ellas, el coordinador o dinamizador de mesa, desempeña un papel enfocado a favorecer la comunicación del grupo.

La finalidad no es la reproducción de cánones clásicos, otorgando al coordinador el don de la palabra para que la materialice en una clase magistral. Se trata de que haya

un debate real entre los asistentes, capaz de suscitar una línea de debate. La información que tratamos de cruzar proviene de ámbitos de trabajo distintos, por lo que se obtiene un grado de riqueza mayor en la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos **(JMPP.77)**

Uno de los informantes trata de describir el rol que desempeña el coordinador del grupo como aquella persona capaz de presentar las conclusiones, dejando constancia de lo que pasó allí para su posterior exposición pública. El eje vertebrador gira en torno a dejar fluir la conversación de la mesa, pues la dinámica la marca el grupo de pares. **(MLAP.44-45)**

Se trata de provocar un ambiente acogedor que consiga que los intereses de los participantes sean tenidos en cuenta, siendo la estructura la que se adapte a ellos. Es por tanto la flexibilidad un elemento clave para su consecución. Para ello, el dinamizador debe saber captar ese sentir del grupo, saber escuchar y dejar paso al surgimiento de nuevas iniciativas. **(JMPP.89)**

Resumiendo, las funciones más destacadas del coordinador de mesa serían: mantener el hilo de conversación que se ha creado en el grupo, suscitar el interés de los participantes, que no haya espacios vacíos y sobre todo sacar las conclusiones y exponerlas. **(MSPP.17)**

En EABE, como modelo de formación entre pares y horizontal, esta figura es elegida de varias formas. Por un lado, serían los organizadores encargados del evento de ese año, los que proponen a los dinamizadores la posibilidad de desempeñar dicha función. Para ello, se tiene en cuenta que sea una persona que conozca el tema desde dentro, que esté directamente implicada en el conocimiento de dicha realidad con objeto de conceder fundamento y sentido a la coordinación. Se deja claro que la finalidad no es elegir a la persona más experta del grupo, pero sí a alguien que ofrezca un mínimo de garantía. **(MLAP.43)**

Otro de los criterios que se baraja a la hora de ofrecer el rol de dinamizador de mesa sería la experiencia práctica del contenido a tratar **(MLAP.43)**. Por este motivo, se suele decir que la base formativa de EABE proviene no solo de la esfera teórica, sino

que está al mismo tiempo avalada por contextos prácticos donde las experiencias de aprendizaje han sido desarrolladas en las aulas.

En este caso tenemos como algunos de los referentes @jlcastilloch como coordinador de la mesa de evaluación o audiovisuales, donde sus múltiples intervenciones por la red, principalmente por Twitter (véase por ejemplo con el hashtag EABE 14 o evaluación), lo convierten en una persona visible cuyas aplicaciones prácticas quedan patentes. Otro de ellos sería @jmruiiz vinculado a la plataforma de trabajo por proyectos, donde sus trabajos en las aulas también quedan expuestos por la red: Twitter y plataforma o blog personal.

Esto es confirmado por uno de los coordinadores de mesa, que explica como desde la organización se le hace la propuesta. A partir de que se tiene un cierto recorrido en un tema determinado, se conoce a la gente por Twitter...es donde se tiene base para realizar una propuesta acertada. Sin embargo, no descarta la opción de que una persona se pueda presentar voluntariamente. **(JMPP.41,45,92).**

Esta es la segunda posibilidad de que un dinamizador adquiera el rol como así lo demuestra otra de las informantes, que al narrar su experiencia explica cómo sin conocer a los organizadores (de ese año), se pone en contacto con ellos para ofrecerles su colaboración, ya que es conocedora de un tema que considera de gran interés y que cuenta con un carácter novedoso. A raíz de aquí y haciendo alarde a la horizontalidad con la que cuenta el esqueleto organizativo, su solicitud es aceptada y desde ese momento entra a ejercer el papel de dinamizadora. Entre las motivaciones expuestas para presentar su ofrecimiento destacan: el conocimiento del tema, la ausencia del mismo en la oferta formativa y la demanda por parte de los participantes que recoge mediante la red. **(AZCOP.6-7)**

Por otro lado, nos encontramos ante una persona que declara haber participado como coordinadora de mesa junto a otros compañeros, aún sin tener un dominio específico del tema a tratar. El motivo es que por la red se pide colaboración y ella se ofrece. Debido a sus carencias en la profundidad de la temática a afrontar en la mesa, decide asumir el rol de secretaria, redactando conclusiones, dando el turno de palabra...

" el que dinamiza no tiene por qué ser el conocedor del tema", se puede participar ayudando. (MSPP.20).

Así mismo, contamos con otra variante donde aparece la figura del coordinador como persona externa al grupo de trabajo que se ha formado. La intencionalidad sería la de completar el tema con la aportación de un experto. La apertura y el carácter emergente de las propuestas, favorecen este tipo de incursiones. Se trata de aprovechar las oportunidades que se presentan y los recursos humanos al alcance. (TPP.19)

En unos casos, se aprecia como en los denominados talleres, se da una reproducción de modelos estereotipados en cuanto a espacios, presentado una distribución de mesas y sillas orientadas con la mirada al frente, ubicadas en un aula convencional. El motivo de esta distribución es debido a la falta de previsibilidad de lo que va a acontecer debido al carácter de improvisación con el que cuenta el evento. Por ejemplo, una de las entrevistadas nos cuenta las dificultades que le surgieron para plantear una distribución física de corte horizontal debido a que no conocían el espacio, el número de alumnos que elegirían ir a su taller, las tecnologías... (AZCOP.11-12) (Azahara, 2014)

Sin embargo, en otros casos los coordinadores son conscientes de la necesidad de dar respuesta a este enfoque organizativo y tratan de modificar la distribución de mesas y sillas favoreciendo el contacto entre iguales. (JMPP.88).

Llegados a este punto, pasaremos a describir de qué manera los dinamizadores han planteado y llevado a cabo las dinámicas en diferentes grupos.

Una de las coordinadoras nos cuenta que su tema es muy específico y desconocido por muchos docentes, de manera que considera imprescindible enfocar la actividad exponiendo en un primer momento el grueso del conocimiento teórico y en un segundo plano dando cabida al terreno práctico. (AZCOP.9)

Otra de las personas que adopta el papel de dinamizador de mesa, se expresa del siguiente modo: *"A mí me gusta el curso vacío, la mesa vacía. Hay gente que piensa que eso es demasiado horizontal, bueno no sé, yo sigo pensando que es un buen*

enfoque el intentar traer la historia personal, las preocupaciones que uno tiene, e intentar mostrar su aula, hacer una narración e intentarse dejarse influir por las narraciones de los demás. Esos quizás sean los dos elementos fundamentales: narrar y dejarse influir.” (JLCPP.31)

Sin embargo esta persona es capaz de realizar un análisis crítico de su situación y argumenta, que una cosa son las intenciones (lo que él pretende que sea) y otra es lo que realmente ocurre, y en ese camino reconoce ser demasiado espontáneo en su intervención verbal, repercutiendo en algunos casos en el monopolio del discurso.

A raíz de esta cuestión se nos plantea el riesgo de contar con el discurso oral como mediador exclusivo del mensaje. Para ello, una solución sería potenciar los canales de comunicación, de manera que mientras una persona protagonice el discurso, haya otros medios que posibiliten la participación, como por ejemplo el uso de Twitter.

“Creo que la comunicación digital la tenemos muy infravalorada y la tenemos verbal, creo que son importantes las dos.” (JLCPP.32)

En otro modelo de dinamización de mesas de trabajo se parte de preguntas iniciales, donde se cruzan intervenciones, siendo el papel del coordinador el de mediar con objeto de que se respondan las conversaciones entre los asistentes sin necesidad de intervenir directamente. Este es el hilo conductor que genera la dinámica. Se habla de experiencias prácticas concretas de proyectos que se han desarrollado en el aula y sobre las dificultades que se encuentran en el trabajo por proyectos.

El resultado descrito ha sido el elevado índice de participación y aportaciones con calidad provenientes de personas con un nivel de experiencia destacado. (JMPP.88, 90)

Los participantes narran sus experiencias en las mesas en la que han participado tratando de mostrar sus vivencias personales. Mientras que para unos el taller sirvió para profundizar conocimientos debido a la homogeneidad del grupo que se formó en base a sus conocimientos previos (JSPDP.31), otros exponen no haber aprendido más, por el hecho de contar con personas en el grupo con un nivel de conocimientos inferior al suyo (RCPP.15). En este último caso la experiencia se reduce a compartir entre pares

opiniones mediante una lluvia de ideas que no logra aterrizar en conocimientos profundos. Esta persona declara que esto se debe a la deficiente organización, muy al servicio de la improvisación y el carácter abierto y emergente.

Otros participantes dan testimonios de los aprendizajes que a nivel teórico y práctico se han llevado, destacando la ventaja de la multiplicidad de perfiles en un enfoque de formación entre pares. (**MMPP.11, JJEP.41, MI.RPDP.6**)

Como se puede apreciar, la estructura desarrollada dentro de cada mesa de trabajo va a depender en cierto modo de la autonomía o estilo de enseñanza que coordinador quiera plantear, así como de la respuesta y características del grupo. Sin embargo, en todos los modelos presentados estamos hablando de aprendizaje entre pares, ya que la base consiste en enriquecer los conocimientos previos mediante la interacción con los iguales.

De manera general, se visualiza el abordaje de una dimensión experiencial y práctica, acompañada en determinados casos de un complemento teórico que suele ir como antecedente a la misma.

Respecto a las temáticas presentes en la oferta formativa, nos encontramos ante patrones con cierto carácter innovador, ya que como expone uno de los entrevistados *"te adelantan un poco a lo que está pasando"*(**AOAP.4**)

Los temas suelen estar relacionados con el uso de las tecnologías en educación, haciendo referencia al origen del nacimiento de EABE. A pesar de que existan indicadores que establecen una vinculación de las tecnologías con el contenido formativo presente en EABE, vemos como esta concepción se supera e intenta abrir sus horizontes para tratar de abrazar a un colectivo de profesionales más amplio.

De este modo, al preguntarle a una dinamizadora de mesa si el contenido a tratar lo considera exclusivo de una parcela tecnológica determinada me responde que no, que existe la posibilidad de llevarlo al terreno práctico sin necesidad de usar herramientas tecnológicas. Así mismo, expresa que hay una tendencia equívoca a establecer un tipo de comparación que no se corresponde del todo con la realidad. (**AZCOP.9**)

Esto lo confirma otro de los participantes al preguntarle por el concepto de PLE que desde su punto de vista puede ser concebido al mismo tiempo desde una dimensión personal y humana (a expensas del uso de herramientas puramente tecnológicas **(JSDP.2,3)**)

Sin embargo, en líneas generales se denota la presencia de un alto grado de impregnación de la esfera tecnológica como lo demuestra el porcentaje de temas ofertados en el evento (EABE 14). **(OE14P.9)**

Es a este sentido al que hace referencia uno de los asesores al pronunciarse sobre el carácter selectivo de la oferta formativa en este encuentro. Está pensado para personas que tienen un mínimo de conocimientos sobre un tema determinado. **(AOAP.42)**

Haciendo referencia al tipo de interacción que se desarrolla en estos núcleos de formación entre pares, uno de los informantes expone el peso heredado por los modelos tradicionales de formación. En el participante existe una tendencia a esperar recibir un constructo elaborado, hilvanado, en vez de convertirse en agente activo capaz de construir sus propios aprendizajes en base a ideas y aportaciones desestructuradas. **(JLCPP.35)**

Una vez concluido el evento físico, se realiza una propuesta respecto a hacer un seguimiento de los núcleos temáticos surgidos en las mesas de trabajo. Para ello, se convoca un encuentro donde se debate y reparten roles como por ejemplo los encargados de dinamizar las temáticas por la red. **(JLPP.20)**

Respecto a los factores presentes en la evolución de las líneas de trabajo, tenemos:

1. Poco tiempo disponible para dedicarse a profundizar en temas al margen del propio centro educativo. El transcurso del curso es muy duro y esto ocasiona contar con poco tiempo para dedicarse a más cosas de una manera más comprometida. **(PYPP.21, AZCOP.19, TPP.22, JJEP.18)**

2. Se declaran personas por lo general activas y con inquietudes diversas, lo que ocasiona que abarquen un número elevado de aspectos, en lugar de dar profundidad a unos mínimos. **(PYPP.21, AZCOP.19)**
3. Compatibilizar la vida profesional con la personal. La familia se concibe como una estructura que demanda tiempo y cuidados y hay que responder a sus necesidades.**(JSPDP.22, PYPP.23)**
4. Porque la flexibilidad conferida al movimiento y la capacidad de decisión de las personas hacen que unas propuestas nazcan, mueran, continúen, se modifiquen... Esta es la causa por la que las temáticas abordadas en EABE 13 a las que se propone dar continuidad no acaben tal como se había planteado inicialmente. **(JSPDP.37, MLAP.40, JJEP18-19, PYPP.13-14, MSPP.52)**
5. Falta concretar un poco más las propuestas que se lanzan para tener una contextualización referencial más clara. **(PYPP.21,22)**
6. Aunque la idea no permanezca inmutable no quiere decir que no se estén haciendo cosas interesantes. Algunas propuestas mutan y acaban aterrizando en otro plano. **(JSPDP.37)**
7. La filosofía de EABE no tiene por qué haber un trabajo colaborativo sino que cada uno coge lo que quiere de las experiencias que se aportan para adaptarlas luego a una realidad concreta. No significa que porque la mesa no siga de manera grupal no se estén llevando aspectos al aula de manera individual. **(ML.RPDP.20-21).**

Sin embargo, otro de los entrevistados pone el acento en la necesidad de trabajar de manera cooperativa en EABE, pues denota falta de incentivos para conseguir logros mayores a largo plazo. Es por ello por lo que en el primer open camino de EABE 14 al 15, sugiere una propuesta “hacerse madre de un proyecto” e intentar que tenga continuidad. Establecer compromisos, metas y seguimientos. **(OOEP.9).** A lo largo del camino observaremos como esta

iniciativa comienza a transformarse, no sentando sus raíces en acciones físicas por el momento. **(OOCHP.4, EJLOCHP.1-8)**

8. Hay quienes no coinciden con las ventajas de la propuesta de hacer un seguimiento de las mesas de trabajo, por considerar que es una formación dirigida desde fuera, dejando al margen el trabajo en temáticas que verdaderamente funcionaban o respondían a un interés más individual. **(JRAP.29, MLRPDP.20)**
9. Ciertas propuestas no llegan a aterrizar en la acción porque no se tienen en cuenta los condicionantes reales presentes en los contextos de trabajo. **(PXPCP.42)**
10. El nacimiento de la iniciativa es un factor determinante. Dependiendo de quién lo plantee contamos con dos posibilidades: Cuando el planteamiento da respuesta a una inquietud más personal, suele ser común que la gente participe al principio pero luego el interés se pierda y se disipe la línea de trabajo. Sin embargo, si el interés procede de un grupo la continuidad suele tener más fuerza. **(JCHJAP.50)**
11. La fuerza que tienen las creencias es otro de los elementos que interviene en la evolución de las propuestas. Es necesario que las personas implicadas se sientan seguras de lo que defienden. Esto es lo que aportaría la prolongación del camino. **(AGAP.2)**
12. La mezcla de dos ingredientes compromiso y deseo van a ser la clave para que un proyecto tenga continuidad. **(JLCPP.50)**
13. La emotividad de los días posteriores al evento físico también provoca que muchas iniciativas empiecen con fuerza pero luego pierdan fuerza. **(PXPCP.42)**

Según determinados informantes y coincidiendo con la información procedente de la red (fundamentalmente vía Twitter), entre los proyectos que han tenido una mejor evolución nos encontramos con: evaluando, flipped classrooms, proyéctate. **(JLCPP.54, JCHJAP.50, JJEP.21, JMPP.78-80, JSPDP.24)**, todos ellos representados por personas con un interés especial en el tema en cuestión.

Cuando EABE 14 concluye el evento físico, algunos dinamizadores comienzan a lanzar propuestas para el seguimiento de su mesa, enviando correos e incentivando la participación. **(AZCOP 17-18)**. Sin embargo, en las observaciones a través de la red no se visibiliza un movimiento excesivo respecto a la temática en sí. Todo ello nos indica, que depende más del interés de los participantes que del coordinador, aunque es posible que éste sirva de hilo conductor para propiciar acercamientos.

Para concluir este punto, expondremos como en las mesas se ha llevado a cabo un proceso de formación entre pares que ha dado lugar a diversas continuidades, desde el afianzamiento de proyectos puestos en marcha que han tenido buena aceptación, hasta la disipación o transformación de otras iniciativas debido a diferentes factores.

3.9. Utilización de la red como herramienta de formación

EABE se extiende al margen de un encuentro formal que dura dos días para muchos de los participantes, estableciéndose un punto y seguido en el trabajo de algunos eaberos, donde la utilización de la red como herramienta formativa constituye una puerta abierta para dar continuidad a los procesos formativos iniciados o que emergen en el camino.

Iniciaremos este análisis por las generalidades del uso de la red que desembocarán en el uso de las herramientas como elemento sustancial en la modalidad de formación horizontal.

El interés central que justifica la presencia y participación de las personas en la red gira en torno a la intencionalidad de perfeccionamiento profesional, pues son muchos los docentes que se declaran inquietos, concibiendo la actividad formativa como un proceso inacabado y continuo. En esta misma línea se pone de manifiesto la modalidad formativa por excelencia elegida para completar y enriquecer su proceso formativo, en el que el uso de las herramientas tecnológica desempeña un papel destacado, rindiendo culto a los orígenes del evento “Encuentro Andaluz de Blogs Educativos” (que aún hoy sigue estando presente en el perfil profesional) así como al carácter horizontal del que este estudio se ocupa. Esto es debido a que los profesionales que participan en Eabe comparten entre sus rasgos de identidad, el valor del medio tecnológico como vehículo de formación entre iguales a través del cual se posibilita el desarrollo de la autonomía profesional.

Tanta es la potencialidad que otorgan algunos informantes a esta realidad, que uno de ellos declara que EABE como encuentro físico, no le supone una mejora en el perfeccionamiento profesional, sino que es el tejido humano de personas con las que entra en contacto el que provoca el seguimiento por la red, convirtiéndose en un pilar fundamental en su proceso de formación. **(MSPP.8,30)**

Esa capacidad de interacción entre iguales, va a posibilitar que su uso se extienda más allá de las fronteras de lo estrictamente teórico, abarcando aspectos pedagógicos

que entran dentro de estructuras prácticas. Entre los tipos de interacción se destacan principalmente dos vertientes, la bidireccional y unidireccional.

Hablamos de bidireccional cuando a través del uso de la red se posibilitan flujos de reciprocidad respecto a la información emitida (de ida y de vuelta). Así, los docentes entrevistados en su mayoría coinciden con el uso que le dan a la red como herramienta de formación, declarando que no solo acuden a ella para nutrirse de contenidos teóricos sino que también la usan para solucionar problemas presentes en su práctica diaria, un aspecto muy destacado en la formación entre pares con un marcado componente personal. (TPP.36,37, JSPDP.15, ML.RPDP.5).

De esta manera lo sintetiza una de las entrevistadas *“yo tengo un problema lo lanzo a la comunidad y la comunidad te responde porque si la comunidad mejora mejoramos todos.”* (TPP.38)

La excelencia conferida por los informantes respecto al uso de la red, está dirigida a la posibilidad de contar con un asesoramiento continuado procedente de personas que otorgan calidad a las respuestas. (TPP.6, JJEP.8, PYPP.9, JSPDP.15, ML.RPDP.5, MSPP.8). Esto es producto de la reputación de ciertos docentes presentes en la red, así como de la huella que deja cada usuario como resultado de una visibilidad continuada y aportaciones a la comunidad. (RCPP.23, JSPDP.6). En este sentido es común escuchar la expresión de “Claustro tuitero” o “Claustro virtual”, haciendo referencia al grupo de personas que conforman una red humana concreta. (MMPP.6, JSPDP.33)

Hasta ahora se ha mostrado la vertiente del uso interactivo de la red donde las relaciones de formación establecidas están vinculadas con la reciprocidad en la comunicación. Se habla de aprender del trabajo de los demás y mostrar el tuyo propio... Sin embargo, nos encontramos con la unidireccionalidad en el uso de la red, principalmente coincidente con personas menos veteranas en EABE o con menos iniciativa respecto a mantener flujos bidireccionales en la comunicación virtual. Se trata de sujetos que acuden a la red para completar su formación, haciendo uso de ella de una manera más invisible. El objetivo sería buscar información relevante a través de diferentes herramientas y proceder a su análisis o posterior puesta en práctica según

proceda. Para ello se leen documentos, enlaces de artículos o aprenden de la experiencia de algún compañero que haya sido expuesta en la red, sin que suponga una condición indispensable el carácter de reciprocidad (**MMPP.22-24**). Estaríamos por tanto en el primer escalón en el uso de la herramienta, cuya capacidad de recepción de información prevalece sobre la de compartir.

Concluidas las aportaciones de las generalidades en el uso de la red daremos paso a uso de las herramientas a fin de ahondar en una comprensión más profunda de los fenómenos horizontales en este enfoque formativo.

Una de las características más destacadas en los modelos de formación horizontal, se asienta en la creación de redes personales que surgen a través de la utilización de la red como soporte de perfeccionamiento profesional. Será el grupo de iguales, el que guiado por unos intereses comunes, dará lugar a la configuración de su propio proceso de selección.

Esta visión coincide, según Colen (2011) el III Congreso internacional: nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, con una de las vías que abren camino en la esfera formativa, cuyo objetivo gira en torno a la necesidad de una alfabetización digital del docente con el propósito de incorporarlo en el uso de la comunicación, formación entre iguales y establecimiento de redes profesionales.

El origen de la configuración de este tipo de redes profesionales se percibe desde dos dimensiones, por un lado la necesidad de desarrollarse como profesionales mediante un proceso de formación en un continuo proceso de construcción, y por otro la búsqueda permanente de visibilidad, aceptación y reconocimiento social.

La falta de incentivos en el sistema del funcionariado es considerada para algunos como una lacra que impide evolucionar de manera satisfactoria, dejando al mismo tiempo vacíos emocionales sin cubrir. A través de las redes, algunos profesionales proyectan la posibilidad de reflejar, de mirarse en un espejo, de aprender, captar, conocer, relacionarse, emitir y recibir halagos... en definitiva, de ir dando forma y suplir las carencias demandadas en el plano afectivo por los profesionales de la educación.

Otro de los entrevistados pone de manifiesto cómo el uso de las redes sociales en educación ha logrado cubrir las necesidades de los docentes que se sentían aislados en sus centros de destino, por tener un pensamiento pedagógico divergente. Las redes sociales ofrecen la posibilidad de entrar en contacto con gente diversa, eliminando la limitación de espacios físicos como elemento condicionante en el perfeccionamiento profesional. **(JRAP.21, PYPP.52)**. Generalmente los docentes buscan en la red compartir con sus iguales de una manera horizontal, donde la comprensión de un contexto compartido entre ellos sea la base de sus propuestas, iniciativas, comentarios, inquietudes... provocando una cohesión que aporta seguridad y un sentido de acompañamiento en los profesionales.

Siendo la afectividad concebida como un impulso capaz de promover la acción, los tejidos profesionales que se forman en la red acaban en un alto porcentaje sobreviviendo a diferentes factores externos. **(MRAP.46)**. En el caso EABE, el carácter de voluntariedad y las iniciativas que nacen de los intereses personales y grupales, serán los que garanticen el éxito (supervivencia) del funcionamiento en algunas de las redes que se han creado. Es por ello por lo que algunos asesores declaran que desde las instituciones formales tratan de fomentar la creación de redes profesionales con intención de hacerlas duraderas, implantándose redes interactivas de comunicación tecnológica, que con el paso del tiempo se diluyen, debido a que el origen no surge de un interés grupal compartido, sino que de manera externa se tratan de ofrecer incentivos que aviven las conexiones que potencien los procesos formativos. **(MRAP.46, MLAP.58)**

EABE como movimiento va a constituirse como el esqueleto que sustenta todo un entramado de interacciones personales que se permeabilizan de manera no solo física (nodos, open, encuentro anual...) sino también virtual, posibilitando la creación y configuración de espacios virtuales que den salida a las demandas de los docentes que solicitan un contacto entre iguales.

Los “eaberos/as” que manifiestan caracterizarse por mantener una comunicación virtual a lo largo del año hacen uso de diferentes herramientas a las que trasladan una finalidad educativa y formativa desde una parcela ajena a lo estrictamente reglado,

utilizando recursos digitales como Twitter, Facebook, comunidades de google +, plataformas ning, blogs personales, páginas web... que dotarán de cohesión y fortaleza a las redes profesionales que se van creando.

A pesar de que la red ofrece un gran abanico de posibilidades y herramientas, el más extendido entre las personas que participan en EABE es sin duda la red social “Twitter”.

“Twitter es una aplicación web gratuita de microblogging que reúne las ventajas de los blogs, las redes sociales y la mensajería instantánea. Esta nueva forma de comunicación, permite a sus usuarios estar en contacto en tiempo real con personas de su interés a través de mensajes breves de texto a los que se denominan Updates (actualizaciones) o Tweets” (Masadelante.com, 2015)

Este vehículo de comunicación permite de manera más informal y fluida mantener contacto con un número elevado de personas. La esencia del funcionamiento de Twitter consiste en utilizar mensajes cortos caracterizados por la limitación de los caracteres, pero que ofrecen la posibilidad de enlazar páginas con un contenido formativo más amplio. Los grupos de personas que se forman en la red social se caracterizan por ser sujetos con intereses afines, que coinciden generalmente con un perfil de identidad donde se comparten unas características comunes. Este es otro de los motivos que provoca el surgimiento de los tejidos humanos. **(MLAP.5)**

Las intervenciones en Twitter entre un grupo de pares (en el caso EABE), giran en torno a: recomendaciones (programas televisivos, películas y artículos educativos, cortometrajes, apps...) enlaces educativos a páginas web, personas de interés, algún proyecto abordado, uso de programas tecnológicos, cuestiones políticas, conferencias retransmitidas mediante frases cortas, encuentros educativos celebrados o por celebrar, alusión a blogs con contenido educativo destacado por un interés especial, cortometrajes, medios audiovisuales.... (# EABE 14 #EABE15), mientras que entre las líneas temáticas abordadas con más asiduidad en la red destacan entre otras (bajo la influencia del uso de las tecnologías aplicadas a la educación): evaluación, flipped classrooms, apps educativas, realidad aumentada, robótica... lo que permite hacer un

seguimiento más exhaustivo de lo que está ocurriendo en un campo determinado. No obstante la libertad y el carácter voluntario del movimiento EABE provocan que la información que circula por la red a menudo se encuentre desvinculada de proyectos comunes.

Desde el punto de vista de los informantes, el trabajo en la red comienza en Twitter donde inicialmente se cuenta con un porcentaje muy bajo en las listas de seguidores y personas a las que sigues. Poco a poco ese círculo se va ampliando por el conocimiento que se va generando de los sujetos que participan de ella. El potencial de esta herramienta se difunde con fuerza desde los centros de formación del profesorado, que conciben esta nueva vertiente como una fuente de recursos ilimitada. **(MLAP.60-61, JSPDP.5, MI.RPDP.2, MRAP.45, ECAP.16)**

En EABE, se trata de establecer una línea de comunicación basada en esos intereses comunes, que van a constituir el grueso del flujo informativo. Para compartir aspectos relacionados con una temática común se utiliza el hashtag # seguido de la palabra clave alusiva al centro de interés. Este símbolo filtra la información y aglutina todos los mensajes que hacen referencia a ese hashtag, permitiendo al usuario realizar un mejor seguimiento de la información deseada. En EABE se aprecian los retuits como elemento utilizado para dar protagonismo al mensaje, de manera que se multipliquen las vías de acceso a los seguidores.

Debido a que los eaberos no hacen uso exclusivamente de las redes sociales para establecer vínculos entre ellos, sino que sus relaciones se extienden al margen de esta red en concreto, dentro de las redes sociales suelen utilizar marcadores con objeto de clasificar perfiles, listas que permiten ubicar a las personas a las que se sigue en función de un interés común, lo que permite adentrarse en el mundo de acceso a la información de una manera más efectiva. **(TPP.11, JSPDP.9-11)**. De este modo los participantes a EABE asiduos a la red cuentan que empiezan introduciendo a pocos seguidores, fruto del primer contacto con EABE y a partir de ahí van ampliando la red de seguidores, pudiendo establecer listas de personas para determinar su procedencia, por ejemplo “eaberos”. (ejemplo: #EABE 12, #EABE 13)

En este movimiento formativo, el hashtag EABE seguido del número al que haga referencia el evento (EABE 12, EABE 14...) va a ser la referencia que dé sentido a la clasificación de la información. A partir de aquí se establecen categorías relacionadas con las mesas de trabajo (#appseabe, #flipedeabe...), proyectos que se están desarrollando (#proyéctate, #aportics), iniciativas surgidas en los encuentros (open: ejemplo #eduposible)... pero en su mayoría van seguidas del hashtag general #EABE, con objeto de que la información se identifique dentro de una categoría general y se facilite el acceso a los participantes de EABE. Así por ejemplo podemos encontrarnos un tweets #flipedeabe #EABE15, que significa que la información está relacionada con la temática de flipped classrooms en el trabajo desarrollado hacia EABE 15. **(MLAP.60-61, JSPDP.5, MI.RPDP.2, MRAP.45, ECAP.16)**

En líneas generales, podemos encontrarnos con hashtag alusivos a EABE que coexisten en el tiempo. Es el caso del momento en el que concluye un evento anual y comienza otro nuevo, donde paralelamente se utilizan dos hilos de conversación (#EABE14, #EABE15), o durante el camino, de manera puntual, donde algunas iniciativas de EABE pasados, continúan vivas.

La comunicación en Twitter con el #EABE15, en base a las observaciones realizadas, sería definida como dinámica y activa justo antes de comenzar un encuentro (en sus preparativos) y semanas después del mismo, siendo más relevante el encuentro anual que las quedadas en el camino “open”, en cuanto a número de personas que utilizan la red como medio de comunicación.

Una vez finalizado el encuentro anual, y pasadas unas semanas, el movimiento en la red con el hashtag alusivo a la temática o encuentro concreto va decayendo y aparecen aportaciones y la visibilidad de un grupo de personas concretas. Es gente que va a manifestarse de una manera más sistemática, lo que favorece ese contacto que desemboca en una relación afectiva de mayor envergadura.

Sin embargo, los eaberos se hacen visibles no solo con la utilización del #EABE15, sino con otros hilos de conversación, como así se percibe en el seguimiento del uso de twitter del perfil de los participantes de manera independiente.

La información que se lanza en Twitter presenta diversos formatos, cuyo contenido aborda un componente teórico-práctico y emocional.

Entre las personas más destacadas por su presencia, sistematicidad y aportación de un trabajo práctico en el aula en relación a EABE se encuentran los perfiles de @jlcastilloch y @manueljesúsF. Mientras que el primero de ellos se ha involucrado en la temática de un cambio de enfoque en la evaluación del alumnado y el tema “audiovisual” como potencial educativo, el segundo hace explícito su trabajo sobre flipped classrooms. (trabajar con la clase invertida con alumnado de bachillerato)

Las aportaciones del primero de ellos son muy visuales y representativas de modo instantáneo ya que la información la condensa en extractos, en su mayoría, de fotografías que en una sola impresión emiten significado: por ejemplo mandar fotos de sus alumnos haciendo el examen con móviles, llevándoselos a casa, exámenes de alumnado con el resumen de una frase que concentra el carácter novedoso del mismo... explicando con frases concisas el contenido de la imagen.

Por su parte, @manueljesúsF suele comunicarse en la red a través de frases cortas vinculadas con enlaces que te llevan por lo general a su blog, donde se presentan las experiencias en formato vídeo u otro tipo de prácticas narradas.

Otros docentes con perfil en twitter como @LourdesGiraldo (con el Quijote virtual), @Rosaliarte (con el uso de aplicaciones informáticas), @mjruiz (proyecto de centro y estilo de dirección)... también están presentes en esta vertiente de compartir experiencias procedentes del seno de la aplicación práctica.

Sin embargo, este tipo de aportaciones (experiencias prácticas) no son muy comunes, si tenemos en cuenta el número total de participantes del evento. De aquí podemos extraer que el carácter voluntario de EABE conduce a unas personas a un mayor nivel de implicación y actividad que otras.

La información se presenta en píldoras y, en ocasiones, da la impresión de carecer de una estructura sólida que de sentido al núcleo común. Para realizar el seguimiento del trabajo de una línea concreta no es suficiente con el uso que se le da a esta

herramienta. Necesitamos establecer conexiones, vínculos que desarrollen determinados bloques temáticos y que justifiquen y hagan explícito el trabajo que se está o no desarrollando a lo largo del año.

El carácter efímero de Twitter hace que la información no sea permanente y que la multiplicidad de enfoques y comentarios de la gente que participa ocasionen que la búsqueda de información se presente como una tarea de difícil acceso.

Para sintetizar, nos encontramos con el uso de Twitter en este sistema de formación entre iguales donde la información que se comparte responde a intereses particulares en base a unos principios compartidos en educación pero que, en términos generales, se alejan de dar visibilidad al trabajo que se realiza en EABE como camino de las diversas propuestas surgidas. Así mismo si analizamos minuciosamente el contenido presente en los intercambios producidos en Twitter (#EABE), se percibe una gran huella emocional: dar las gracias, felicitar a alguien por su labor, reconocer y valorar un trabajo realizado... dejando constancia de que la red a su vez cumple la función de vehicular emociones.

Siendo Twitter una red social relevante para los docentes que deciden formarse de una manera más informal, los profesionales de la educación acceden a través de él al conocimiento de otras realidades virtuales como plataformas, blogs, comunidades, wikis...

A simple vista, y haciendo un recorrido mediante observación directa de los contenidos y movimiento en las redes sociales puede decirse que la información contrasta con las aportaciones de los entrevistados. En las declaraciones de éstos, aparece el uso de la red como una constante en sus procesos de formación (sobre todo en lo referido a EABE) y sin embargo el movimiento que reflejan las redes nos revela una participación y visibilidad más puntual que sistemática.

Destacan puntos de inflexión donde la participación es más acentuada, como los momentos cercanos a los encuentros en el camino o el encuentro físico en sí, pero a lo largo del año la interacción (como representación del colectivo) no se presenta con un carácter recurrente.

No obstante, es importante citar el carácter singular de cada uno de los acontecimientos anuales.(en este caso recordamos que las observaciones se han realizado del EABE 14 al 15), así como que dentro del gran grupo que se construye entre los eaberos existen personas más activas en los entornos virtuales, apareciendo en algunos de ellos el rasgo de sistematicidad en cuanto a participación.

Por otro lado, es preciso dejar constancia que la red es un fenómeno incapaz de dar transparencia al 100% de la propia realidad. Es necesario ser conscientes de las posibilidades que ofrece y saber hacer un análisis crítico de la información que nos llega a través de ella. **(MSPP.31)**

Otra de las redes sociales utilizadas en la comunicación de los “eaberos/as” es Facebook. La diferencia con Twitter es que no puedes seguir a personas que no te siguen a ti, con lo que el campo de la información respecto a la formación se restringiría a una relación más simétrica donde ambos seguidores estarían unidos por un vínculo directo.

Otra de las diferencias ante la que nos encontramos al analizar el contenido formativo que se comparte, es que en Facebook se hace más presente la parte más íntima de las personas, con fotografías, viajes... independientemente del perfil profesional. Se trata de un aprendizaje más informal que abarca diferentes contextos.

Respecto al tema educativo, para intercambiar información respecto a un tema concreto, se establecen categorías y grupos donde igualmente se comparten enlaces de interés. Como ejemplo de artículos o contenidos presentes en esta red social, así por ejemplo tenemos: Palacio de exposiciones y congreso de Granada, reflexiones educativas, enlace a un artículo de José Antonio Marina “La educación no cambiará hasta que la sociedad no presione a los políticos” , Consejería de educación: premio al mérito educativo Sevilla, jornada de formación avanzada para jóvenes mediadores , proyecto colaborativo “El Quijote con las TIC” ... (ejemplo:Facebook, 13 de Febrero de 2015)

La asiduidad y el uso de las redes sociales en términos de formación entre iguales estarían por tanto desempeñando una labor en cuanto a transformación de la identidad

profesional, por el condicionamiento que dichos estímulos pueden provocar en el perfil docente.

Por otro lado, una de las entrevistadas nos explica como la información de los aspectos trabajados se puede encontrar independientemente de Twitter o Facebook, en las comunidades de google +, como por ejemplo sería el caso de los temas de “emprendimiento”, “flipped classrooms “ o “evaluando”. Las comunidades pueden ser abiertas o cerradas y es el administrador el que acepta su solicitud para participar en ella. (TPP.17). Existen dinamizadores de red en cada comunidad que se encargan de dar vida a la comunidad para evitar que se apague la “chispa” que dio origen a su nacimiento.

Otra de las posibilidades de interacción con la que contamos es “proyéctate”, una plataforma ning diseñada para compartir proyectos educativos. Se trata de una red social personalizada donde se trabaja sobre un tema particular o una necesidad y que va dirigida a audiencias específicas. En este sitio web algunos participantes de EABE participan mostrando sus proyectos, compartiendo experiencias, solicitando información, recursos o consejos...

La información la podemos localizar también de los blogs personales que algunos de los participantes han elaborado de manera individual y donde ocasionalmente nos encontramos con entradas alusivas a EABE. No obstante, si analizamos en profundidad los post de los participantes observamos que una gran mayoría de ellos expone la faceta emocional de EABE sin profundizar en el aspecto puramente formativo ¿Qué he aprendido yo con mis iguales? ¿Cuál ha sido mi aportación? ¿Cómo participo en el camino de EABE?.... Estos interrogantes siguen estando en el aire, excepto en casos concretos donde a través de un post. Díaz,(2015) son capaces de narrar el proceso formativo al que ha dado lugar el evento entre sus iguales

Para acceder a ellos es necesario tener la dirección del blog de la persona concreta, establecer conexión a través de un enlace compartido en una red, o solicitar los datos de la inscripción de uno de los eventos de EABE donde los participantes que tienen blog suelen ponerlo como referente.

Paralelamente a éstos, existen otros blogs alusivos a cada uno de los eventos realizados cada año. Los organizadores de ese momento, son los encargados de realizar este blog como medio de comunicación con las personas que participan siendo uno de los participantes, el que se ha encargado (de manera voluntaria) de enlazar toda la información de los blog de la organización de los EABE en un solo soporte digital. (Mayti Zea, 2015).

En estos blogs se muestran datos, se pide colaboración, se solicitan ideas, aportaciones, sugerencias... Se establecen flujos y canales de comunicación abiertos y directos que faciliten la aportación, el compartir... Se observa como la manera de organizar el acto, da paso a la construcción de espacios compartidos con decisiones consensuadas y escuchadas. A pesar de que todos los años la organización ha variado en función de las personas que han desempeñado el papel, por lo que el contenido de los blog también puede ser sustancialmente diferente, existen unos mínimos que lo hacen universal.

Los blog de los eaberos no solo contienen información relacionada directamente con EABE sino que su contenido se extiende más allá de sus límites, abarcando aspectos educativos de interés que se muestran al alcance de cualquier visitante. Esto supone un enriquecimiento de los procesos formativos, que se sigue manteniendo invisible de cara a un posible repositorio que contenga las influencias procedentes de otros compañeros.

Otro de los repositorios en este caso en formato audiovisual, sería el canal de vídeos: You Tube: EABE tv. En este sitio se encuentran una gran diversidad de vídeos alusivos a EABE. Sin embargo, en su mayoría se trata de reflejar el trabajo realizado en el evento presencial, pero no dan protagonismo expreso a las narraciones de las aportaciones o trabajos realizados a lo largo del año.

En este sentido, volvemos a encontrarnos con carencia de información respecto a “EABE como camino”. *“Realmente existe un flujo de información pero no existe un pull de información o yo no tengo conciencia de que exista” (JLCP.67)*

Para finalizar la aportación al repositorio, tenemos a nuestro alcance la página web de: “a por tics”. “El proyecto Aportics surge de la unión de cinco docentes con la idea principal de transmitir a nuestro alumnado los beneficios del aprendizaje colaborativo: todos aprendemos de todos y seguro que nuestros alumnos saben cosas y pueden ayudar a los demás explicándolas.” (Aportics, 2015). Desde este Proyecto se realiza un “banco de tutoriales” creado por el alumnado, sobre herramientas TIC con las que trabajan habitualmente. (SIMO educación, 2014)

Al preguntarle a los entrevistados por la carencia de información a la que se puede acceder en EABE, al margen de los casos expuestos con anterioridad, para ver las experiencias prácticas que salen de él, cuentan que *"El problema no es que no se hacen es que no se visibilizan en ningún sitio"*. El informante menciona por ejemplo (de la mesa de Algeciras de evaluación), que a pesar de que la wiki murió hubo gente trabajando en ese tema. Lo importante es tener un punto de encuentro y ver donde contar lo que se está haciendo: buscar un sitio, herramientas...para contar lo que se está haciendo. Para él sería un buen planteamiento para EABE 15. (**JSPDP.38**)

Este argumento es avalado por un número elevado de entrevistados, que declaran que no existe una cultura narrativa donde las personas cuenten sus experiencias.

Por ejemplo, uno de los participantes explica que en EABE se forma después del evento una red personal que no se ve en los blog ni en plataformas, hay un trabajo más individual que grupal. (**MI.RPDP.22**) pero “Falta un marco teórico que contextualice y explique lo que se está haciendo y a veces no se le pone nombre a eso y se queda en el desconocimiento”.(**MI.RPDP.40**)

Cuando le pregunto por el desarrollo de las mesas de EABE 13 a EABE 14 y dónde encontrar esa visibilidad me dice que ahí está de acuerdo con Juan Torres* en el sentido de que nos cuesta mucho visibilizar lo que se está haciendo. En este sentido piensa que los centros del profesorado tendrían una misión que no hacen, que sería dar valor a lo que se hace en los centros educativos y hace el profesorado y son muy reacios a ello. (**PXPCP.43**)

* Hace referencia al seudónimo utilizado para garantizar la confidencialidad del informante. Ver anexo.

“En EABE falta la cultura de contar lo que se hace y aunque se cuenta entre personas luego no se plasma en un blog” (MLAP.63), declara en su aportación otro de los entrevistados ante este interrogante.

“La narración a la que te refieres: yo esto lo aprendí en EABE tal y esto me llevo a mi aula, no existe esa narración”. (JLCPP.48)

“La narración de experiencias... pero no porque no existan, sí existen lo que creo es que no se hacen explícitas. Mucha gente va al EABE, coge ideas, las lleva al aula pero luego no se está contando, y no se está contando: yo esta idea la cogí de fulanito que lo hizo.. para que otra persona vea la biografía de esa idea. Todas las acciones que tomamos están como muy desconectadas de su historia”. (JLCPP.62)

En líneas generales consideran que el déficit narrativo no se corresponde tanto con un déficit de acción. Piensan que la acción está un poco oculta. Este testimonio es triangulado con las observaciones realizadas en el camino, donde entre conversaciones informales se habla de haber llevado a cabo experiencias de realidad aumentada en el aula (tras el aprendizaje entre iguales de open seta), muchas de ellas no presentes en redes o repositorios concretos, sino sujetas a ese carácter informal que define a los encuentros. (OE15P.53)

Como propuestas de mejora uno de los entrevistados plantea diseñar compartimentos más o menos estables con objeto de conseguir un repositorio al alcance de todos, de manera que se solventen los problemas del carácter efímero de los medios que usan hasta ahora.

Este hecho lo veremos en la propuesta que se lanza en open espárrago y open churros acerca de crear un repositorio audiovisual como medio de canalizar y fomentar las narraciones enriquecidas de experiencias docentes con el fin de obtener un repositorio humano. (EJLOCHP.1)

Respecto a la carencia de fuentes donde se integre de manera explícita el trabajo realizado a lo largo de EABE, nos encontramos con opiniones que ponen manifiesto la dificultad de realizar un seguimiento por parte de personas de manera individual, así

como por parte de la Consejería de Educación, siendo esta una de las claves por las que se produce el desencuentro entre Administración y reconocimiento de EABE como actividad formativa, ya que el carácter informal y emergente del evento imposibilita realizar un seguimiento exhaustivo del trabajo realizado. **(JRAP.37)**

Sin embargo, a través de los testimonios ofrecidos en las entrevistas, un número representativo de participantes es capaz de narrar el calado a nivel profesional que ha tenido la formación entre iguales (EABE) y a qué tipo de huellas han dejado impresas. En estos relatos se hará alusión al modelo de participación que de manera individual o grupal desarrolla cada sujeto. Este apartado será analizado en profundidad, dedicando un espacio como objeto de debate y reflexión.

3.10. Camino de EABE 14 al 15

La evolución de EABE 14 al 15 va a suponer una fuente de información importante para profundizar en los fenómenos de la formación entre iguales construida en EABE.

Una vez finalizado EABE 14 (Úbeda, 2014), se ponen en marcha mecanismos internos que dotan de identidad a EABE como movimiento de formación horizontal. Uno de ellos, son los encuentros que se programan en el camino con objeto de avivar el interés de los participantes. **(TPP.21, TPP.24, TPP.26)**

“Los open se celebran aproximadamente cada dos meses y en esos encuentros nos reunimos gente que queremos acudir al EABE y seguimos manteniendo esa chispa porque si dejamos pasar mucho tiempo como que la cosa pierde fuelle” (JLPP.20)

Debido a que la celebración física más relevante entre Eaberos se celebra una vez al año, se demanda utilizar estrategias que fomenten la cohesión de las redes personales formadas entre profesionales.

La característica que da sentido a esta perspectiva, es el carácter voluntario de la actividad formativa, donde la libertad del individuo es la que orienta su acción.

Los participantes entienden, que ese sentido de libertad debe ser guiado para provocar un camino fructífero. De este modo, se precisa del factor emocional como elemento vehicular.

Entre los colaboradores que lo deseen, se va produciendo un ensamblaje de aportaciones que acaban configurando la estructura de EABE año tras año, con características comunes entre sí, pero al mismo tiempo singulares.

Tratan de cuidar con esmero esa parte afectiva, que conciben como motor de impulso y es por ello por lo que los encuentros en el camino y los eventos anuales están impregnados de componentes que suscitan un cierto grado de satisfacción personal: se celebran reuniones tomando como centro de interés una comida, se realizan visitas

culturales con objeto de actuar como mediadoras en el compartir de experiencias pedagógicas, se introducen factores enlazados con una atmósfera de bienestar (gymkanas en EABE 12, payasos en EABE 14)..que incluyen una oferta familiar para incentivar la participación.

Este es el escenario que va a dar sentido al primero de los “open” convocado en el camino de EABE 14 al 15.

El día 8 de junio del 2014, se celebra “open espárrago” en Loja, provincia de Granada. **(OOEP.1).**

La persona convocante es uno de los participantes en EABE con carácter de veteranía pero no tiene vinculación con los organizadores de EABE 15.

A pesar de que en la evolución de la historia de EABE ha habido una trayectoria que vincula por lo general a los organizadores del EABE (del año en el que se desarrolla), con el open celebrado (**TPP.15, TPP.24, TPP.25, JJEP.37**), en este caso no sucede así. Se rompen estructuras preconcebidas y se da paso a la flexibilidad, al carácter emergente del proceso de configuración.

La finalidad del encuentro, desde el punto de vista de la persona que cita a los participantes, es la de mantener un rato de conversación y charla así como determinar un punto de encuentro para realizar una propuesta planteada por uno de los eaberos, que suscitó un interés previo. **(OOEP.6)**

El “café de ideas” posterior a la comida prevista, sería un buen momento para manifestar inquietudes e invitar a los asistentes a contribuir en un proceso de formación-acción comunitario.

Algunos de los participantes se incorporan en este punto de inflexión, alentados por la iniciativa propuesta y el momento clave de unión “la comida”. Este fenómeno denota la manifiesta apertura y flexibilidad presente en los modelos organizativos. **(OOEP.5)**

El número de asistentes se encuentra aproximadamente entre los 40, cifra que entra dentro de los parámetros respecto a la celebración de otros encuentros del mismo corte, a excepción de open x, que superó las expectativas de los organizadores debido a la necesidad de los asistentes de un encuentro físico. **(TPP.28, TPP.21)**

*“Ahí también entran en juego las emociones porque según la gente que tú veas en el retweets que van a asistir, te animas más o menos a ir en caso de que tengas una situación personal más difícil. Es importante el momento retweets y el momento yo voy.”***(TPP.30)**

La comida se desenvuelve entre temas de conversación que mezclan lo profesional con lo personal. **(OOEP.8)**

Tras el café, uno de los protagonistas del encuentro lanza una propuesta con objeto de promover una acción comunitaria y rentabilizar los esfuerzos que las personas en EABE están desarrollando de manera individual. **(OOEP.11)**

La idea manifiesta, consiste en tratar de que cada uno de los asistentes se responsabilice de poner en marcha un proyecto y garantizar su supervivencia. “Hacerse madre” de un proyecto es la denominación acuñada a su idea. Deberá partir de dos conceptos fundamentales: interés personal y compromiso. **(JLCPP.50)**

El primero de los términos se encuentra especialmente relacionado con el factor emocional, lo que provocaría la supervivencia de los proyectos planteados en el tiempo. Cuando las propuestas nacen de intereses personales, la creencia de que eso va a salir bien estimula la acción. **(OOEP.9)**

A continuación, se trataría de intentar crear tejidos de recursos humanos que aporten consistencia a dicha iniciativa individual: buscar personas que se involucren de manera secundaria en el desarrollo de una acción comunitaria.

“Nuestra formación como docentes es una formación muy orientada a la jerarquía, a liderar al alumnado pero no a hacer liderazgo de equipos voluntarios de

personas pares, entre nuestros pares. Por eso creo también que se produjo ese silencio.. Hay una laguna de liderazgo.”(JLCPP.53)

La constante insistencia se produce sobre los grupos conformados en la mesa, así como de manera individual: ¿Tú de qué proyecto quieres hacerte madre? Esto finaliza en tres planteamientos procedentes de los asistentes. **(OOEP.10-11)**

Entre las motivaciones que destacan los asistentes para asistir a este tipo de encuentros en el camino, aparecen dos pilares básicos: aprender a través de las experiencias prácticas de otros compañeros y ampliar su visión sobre la concepción educativa. **(OOEP.17)**

La difusión de los mismos, así como las conclusiones de lo sucedido se divulgan a través de las redes tecnológicas, de manera voluntaria, con objeto de provocar accesibilidad a las personas que no han podido estar presentes. En este caso, ha sido la misma persona encargada de convocar el encuentro la que ha elaborado un documento y lo ha difundido públicamente. Sin embargo, la emisión de información a través de las redes no garantiza que el 100% de los receptores trabaje en torno a ella. **(OOE15P.6)** (Balisay, 2014)

La información compartida en redes sociales, cuando se trata de grupos numerosos de individuos, evoluciona a un ritmo tan vertiginoso que se presenta como una tarea de difícil alcance.

Realizar un seguimiento exhaustivo de un hashtag activo, demanda un tiempo y dedicación extraordinarios que queda en manos de la voluntariedad de la persona, el interés y otra serie de factores que se escapan de unos límites de control.

Esto provoca ocasionalmente la desconexión de núcleos informativos. Hay personas que no se enteran de los encuentros convocados o incluso de las conclusiones emitidas. **(RCPP.25).**

Este motivo puede ser una de las causas que justifique que entre los medios de comunicación de la celebración de “open espárrago” se haya creado un grupo de

Whatsapp del que forman parte algunos de los participantes de esta reunión en concreto. La flexibilidad de la estructura organizativa provoca que la incorporación de personas nuevas a este grupo, vaya siendo progresiva y respondiendo a diversos criterios. El administrador del grupo también se corresponde con la persona encargada de convocar la reunión.

La cohesión de grupos de iguales fomenta la difusión de información de manera paralela mediante el uso de herramientas diversificadas como: el boca a boca, avisar de manera directa a un compañero, envíos de mensajes directos en redes sociales... apartando el carácter de exclusividad el acceso de información mediante las redes sociales debido a su complejidad.

Entre los argumentos sostenidos por algunas de las personas que no han acudido al encuentro están: la falta de tiempo, de información, el poco tiempo transcurrido entre la información que se emite en Twitter y la fecha del evento, la coincidencia de la fecha con el final de curso que provoca en el profesorado, por norma general, una dedicación más intensa en su actividad docente... **(PYPP.23, RCPP.25, OOE15P.5)**

Los organizadores de EABE 15 no han estado presentes en este primer encuentro, por diferentes motivos, ni tampoco se han contemplado las conclusiones y propuestas nacidas de allí en las reuniones organizativas para suscitar un seguimiento dotado de cohesión y escucha activa de los planteamientos formulados. Sin embargo, ese es el carácter informal del que hablan los eaberos. **(RCPP.25, OOE15P.5,6, OOEP.9, PXPCO.40)**

Fuera del grupo conformado por los asistentes a “open espárrago”, no trasciende la sugerencia esbozada en el resto de los Eaberos, percibiendo una invisibilidad en la evolución del acontecimiento. (#EABE15, @EABE15ODB, 2015)

El objetivo central de EABE 15, gira en torno a los ámbitos de la educación no formal, tratando de aprovechar los recursos que ofrece la Ciudad de Córdoba en esta esfera. Para elaborar la estructura del evento ya se han reunido en varias ocasiones, encuentros que aparecen con independencia de otro tipo de iniciativas. **(RCPP.27)**

Tres meses después de “open espárrago”, uno de los protagonistas del movimiento (el mismo sujeto portador de la propuesta de hacerse madre de un proyecto), decide tomar la iniciativa para convocar un nuevo encuentro, en este caso denominado “open churros”. El origen del nombre procede del punto de encuentro seleccionado (una churrería).

El medio de difusión utilizado con más fuerza en este caso, parte del uso de un grupo de Whatsapp, compuesto en su mayoría por los asistentes al primer “open”. Sin embargo, la información se extiende con posterioridad a través de Twitter (adjuntando un enlace con información detallada al respecto) con la finalidad de hacer partícipe a todas las personas que pudieran estar interesadas. **(OOCHP.2,3)**

A pesar de que la respuesta a nivel de asistencia se presentaba deficitaria para la fecha prevista, debido a diversos factores relacionados con la vida privada de los participantes, el organizador del “open” decide continuar hacia delante con la propuesta. El motivo de no aplazar o modificar la fecha inicial, incluso aunque varios de sus compañeros lo solicitaran con antelación, radica en aprovechar el comienzo del curso escolar (septiembre) para incentivar la acción a lo largo del año. **(OOCHP.2)**

En esta ocasión, el número de participantes se reduce a dos eaberos, con la incorporación de figuras externas (la investigadora y su acompañante: maestro de profesión en activo) **(OOCHP.1)**.

"Hemos ido dando pasos desde open espárrago para acá. En open espárrago salió una idea que fue el proyecto madre de proyectos, el de intentar dar cancha y dar voz a la gente que tenía algo que contar acerca de lo que está haciendo, de gente que hace y quiere contar lo que hace. Y luego en Novadors, en Gandía, vimos que estamos teniendo un pequeño problema con las etiquetas, que si EABE, que si Novadors... y luego es la misma gente trabajando en lo mismo. Entonces pensábamos que necesitábamos algo un poco más amplio de lo que se vio en open espárrago y hemos dado los pasos para tenerlo. Ese algo,...Lo que se vio en open espárrago sería una parte del todo. Vimos que necesitábamos un sitio...existen repositorios de material educativo donde uno se vuelve muy loco con el repositorio del material educativo, pero

no existen repositorios y recursos humanos. ¿Dónde vas tú a buscar quién está haciendo qué en dónde? Y por supuesto no existen esos repositorios geolocalizados, en un mapita muy sencillo donde tú veas de manera sencilla...Anda pues resulta que aquí cerca hay alguien." (EJLOCHP.1).

Construir una plataforma de trabajo colaborativo entre diversos encuentros de corte horizontal, sería el medio a través del cual se desarrollaría la idea de la configuración de un repositorio humano.

Serviría por tanto, como un marco de referencia al servicio de las personas que pudieran estar interesadas en él. Esta idea nace en Gandía (de un grupo reducido de personas), teniendo como escenario uno de los espacios informales tan característicos de los eventos horizontales: el momento del café. En torno a la idea de configurar un repositorio humano, se consideran las voces del profesorado como la clave central de la propuesta. Para materializar la iniciativa, se elegiría como vía de acceso la creación de un lugar “WordPress” donde la cuota simbólica para formar parte de él sería la aportación de narraciones. El motivo es construir un equipo de personas activas que aporten. **(EJLOCH.2-5)**

La esencia de la narración sienta sus raíces en la necesidad de acceder a una dimensión práctica, con la finalidad de compartir un saber experiencial entre los grupos de pares.

Se trataría de dar cobertura a todas aquellas experiencias innovadoras que el profesorado cree interesante contar. **(EJLOCH.12)**

Según uno de los informantes, la arbitrariedad y libre disposición del carácter voluntario en la formación entre pares (en este estudio), hace que las acciones acaben diluyéndose en un alto porcentaje de los casos. Se demanda por tanto, la combinación del compromiso, deseo y esfuerzo, como pilares básicos necesarios para promover la acción de la iniciativa.**(EJLOCH.6)**

“La idea es que, hacer la narración sea considerado también el nivel más básico. Simplemente contar cosas lo convertimos en un repositorio autista, yo cuento cosas, las

dejo ahí y se acabó. Ese no es el objetivo. El objetivo, para de alguna manera llegar al nivel avanzado, sería.. y me dejo influir. El objetivo no sería tener narraciones sino dejarte influir por las narraciones de los demás y retroalimentar tu experiencia y dejar constancia de esas narraciones enriquecidas de manera explícita: yo he hecho esto en mi aula y me he dejado influir por tal persona que lo hace de esta manera y he introducido este cambio en mi planteamiento inicial.” (EJLOCHP.7)

Las personas protagonistas de la iniciativa, que forman parte de diferentes eventos, parecen comprometerse con la acción, destacando manifiestamente la implicación personal por parte del informante: empezar a elaborar narraciones de manera inminente. **(EJLOCHP.9, 10).**

Las propuestas de open espárrago se adaptan a esta nueva perspectiva visionaria, adoptando un nuevo enfoque.

La propuesta audiovisual quedaría reflejada con el tema de las narraciones contadas a través de este medio, el semillero de proyectos, con la multiplicación de las narraciones y sus influencias y el tema de los badges lo quieren enlazar con el reconocimiento que se le daría a la gente que va haciendo sus narraciones. **(EJLOCHP.11)**

"a lo largo de la semana vamos a dar 3 pasos: el primer paso es el usuario, se llama eduposible y el sitio se llama: otra educación es posible.com. Se utilizará Twitter como medio de difusión. eduposible hará 3 o 4 tweets donde se defina qué es eduposile. Y luego utilizaremos también eduposible como usuario de gmail...” (EJLOCHP.13)

El encuentro de “open churros” finaliza con la intencionalidad de dar paso a la acción desde el presente. Entre las personas que acuerdan esta iniciativa se encuentran los dos asistentes al open y otros compañeros con los que se ha mantenido contactos directos o por redes sociales, a los que se comenta la iniciativa. **(EJLOCHP.9)**

El día 8 de Noviembre se celebra en Córdoba otra de las reuniones mantenidas entre el grupo de organizadores de EABE 15. **(OOE15P.1)**

No se cristaliza ni su presencia, ni las líneas de planteamientos abordadas a lo largo del camino. **(OOE15P.5,6).**

La composición del grupo está formada por los organizadores primarios, el vicedirector del CEP, así como por personas que se van incorporando con objetivo de ofrecer su colaboración. Esta ampliación del círculo se produce mediante la solicitud que los organizadores de EABE 15 realizan a los más veteranos (en cuanto a comités organizativos). Sin embargo uno de los representantes en la organización recuerda que EABE es de todos y lo construyen todos, por lo que colaborar en la organización es una puerta abierta para todo el que lo desee. **(OOE15P.11, OOE15P.22)**

La presencia del vicedirector del CEP (en un día no laboral) en la reunión, es argumentada por el carácter voluntario. La finalidad de su asistencia es la de proporcionar apoyo. Está viendo en qué términos el evento encaja en la estructura formal del CEP para poder ofrecer cobertura legal plena (certificados).

El apoyo del CEP lo tienen seguro, porque se les permite dar ese tipo de cobertura desde la Administración: aportación económica para alquiler de salas de reuniones, ofrecer espacios que estén bajo su competencia... pero, en términos de certificación, EABE debe dar un paso más y responder a las demandas de esa estructura formal: un programa que deje ver horarios, contenidos... que se confeccione con suficiente tiempo como para que lo puedan respaldar desde arriba: la Dirección General. **(OOE15P.7)**

Se establecen temas de conversación como: planteamientos de dinámicas, distribución de horarios, comidas, búsquedas de alojamiento, distribución de tareas, criterios para la configuración de los grupos... así como del núcleo central destinado a la temática de formación entre pares. **(OOE15P.12-22)**

Otro de los objetivos planteados, consiste en tratar de dar visibilidad a personas en EABE que no la tienen, tratando de luchar contra el exacerbado protagonismo que toman algunos participantes en el evento. Este fenómeno, abordado como una de las propuestas de mejora en EABE anteriores, tiene cabida en el nuevo planteamiento. . **(OOE15P.23, JRAP.18, MLAP.69, OE14P.2, MLAP.69).**

Es importante que las necesidades o propuestas manifiestas (con objeto de establecer una mejora cualitativa), se contemplen para conseguir una evolución respecto a la dimensión formativa.

Para cumplir el objetivo de diversificar la participación de los asistentes, se propone con intencionalidad previa: criterios para formar los grupos (veteranos con participantes noveles), diseñar los modelos de intervención entre pares mediante “pecha-kuchas”(con el fin de dinamizar las intervenciones), movilidad entre charlas cada cierto tiempo... **(OOE15P.24)**

El equipo que organiza el evento, elabora un blog relacionado con EABE 15 . (EABE 15, 2015), donde tratan de recoger aportaciones de los eaberos. Este aspecto permite determinar el carácter de permeabilidad de las opciones planteadas por los asistentes en general, dando voz y voto en un proceso de construcción emergente **(OOE15P.21)**

Entre las dinámicas sugeridas para el desarrollo del encuentro, se destaca la búsqueda del trabajo cooperativo y del talento personal como medio de potenciación de la acción. **(OOE15P.22)**

La propia experiencia organizativa se convierte en referente de formación entre pares, donde cada una de las personas de manera individual, se dirige a su grupo de iguales para compartir y recibir experiencias. **(OOE15P.29)**

En el mismo lugar de encuentro, se establece un diálogo abierto acerca del diseño asignado al siguiente open (open seta). Se abordan dinámicas de interpretación de imágenes que susciten una reflexión pedagógica grupal, se selecciona un vídeo con objeto de provocar la expresión desde el plano de la horizontalidad, se conversa sobre la conveniencia de espacios, tiempos... y se aterriza en la actividad central de aprendizaje “realidad aumentada”.

Para desarrollar “open seta” se prevé dedicar un espacio a recoger aportaciones de los asistentes que permitan construir EABE 15 con una identidad compartida, fruto de intereses comunes. . **(OOE15P.36).**

El día 22 de Noviembre se celebra en Priego de Córdoba el tercero de los open celebrados en el camino. Su denominación “open seta” hace mención a un elemento alrededor del cual a girar la actividad diseñada para la jornada “un jardín micológico aumentado”.

Los organizadores de EABE 15, comienzan a difundir el encuentro aproximadamente un mes antes de la celebración. El medio utilizado para tal fin va a ser principalmente Twitter, donde se van reflejando mediante contenidos breves y dispersos en el tiempo, aspectos relacionados con la jornada: fechas, lugares, tipo de actividad a realizar, dispositivos necesarios, inscripciones... Para desarrollar la información se valen de entradas vinculadas con un enlace a Twitter, lo que permite acceder a un contenido más amplio y detallado. Además, se utiliza el correo electrónico como medio para conseguir y asegurarse de que la información llegue de una manera más directa y personal. **(OOSP.1)**

Las acciones que conceden dinamismo a la actividad del hashtag #open seta, vienen originadas por los organizadores, utilizando fotografías, mensajes cortos, y palabras significativas como elementos singulares de impulso y motivación hacia los participantes. **(OOSP.1)**

Con objeto de favorecer la “acogida” y relación entre eaberos (los nuevos y los veteranos), en open seta se propone disponer de alojamiento voluntario para la noche previa a la actividad central del open. **(OOSP2,3)**

Así mismo se plantea un lugar para cenar donde el grupo de iguales tenga la oportunidad de intercambiar experiencias personales y profesionales. Este espacio es aprovechado, en un alto porcentaje de los casos, para compartir aspectos educativos, por encima de las intervenciones de carácter personal.

Los temas tratados durante la cena, entre otros, han girado en torno a: jornadas de actualidad con un enfoque renovador en la pedagogía moderna, interrogantes y dudas (que tratan de resolverse entre el grupo de iguales), respecto a la puesta en práctica de determinados proyectos, problemática en la formación permanente del profesorado en la

actualidad, proyectos personales que se están llevando a cabo y se comparten, un debate ético en torno al uso de MAC o Guadalinux en aplicaciones tecnológicas...**(OOSP.4)**

Los temas de conversación entre iguales se retoman al día siguiente en el momento del desayuno. **(OOSP.6)**

Si tenemos en cuenta este escenario, observamos una armonía con los testimonios ofrecidos por los entrevistados donde se expone el carácter informal del encuentro como portador de la formación entre iguales. Lo que se valora es el intercambio de experiencias entre iguales más que las temáticas abordadas en cada uno de los eventos. **(TPP.5, JLPP.8, JJEP.7, AZCOP.5, OOEP.8).**

“En este tipo de encuentros como EABE, no se aprende tanto en lo que son las ponencias como en el pasilleo como yo lo llamo: me tomo un café con manganito, me tomo una copa con el otro..”. **(PYPP.31)**

La actividad central de la jornada se divide en dos partes: una más formal (avalada por una certificación oficial del CEP), y otra de carácter más informal, donde se tratan aspectos relacionados con la configuración de EABE 15.

La primera parte se desarrolla a través de una charla, en la que los conocimientos sobre “realidad aumentada” van a ser los protagonistas de la explicación.**(OOSP.9)** A continuación se realiza una visita por el jardín micológico junto con una explicación detallada a manos de una técnico en conservación, seguido de una parte práctica, utilizando el jardín micológico como medio de experimentación.

Los organizadores de EABE 15 van a jugar un papel central tanto en la charla emitida a los asistentes (se convierte en una tutorización entre iguales) así como en la propuesta y seguimiento de las dinámicas planteadas. La actividad se desarrolla en base a la interacción entre iguales, siendo reconocida por organismos oficiales (su diseño se ajusta a cánones preestablecidos: temáticas, fechas, horarios....un programa detallado de la actividad).

Para lograr que el aprendizaje se lleve a cabo en una esfera confortable, se crean dinámicas que giran en torno a una participación acogedora (creación de grupos heterogéneos, asignación de roles, determinación de una tarea “identificar con códigos QR creados por los asistentes las setas del jardín micológico”....**(OOSP.15-17)**

Las relaciones entre el grupo de iguales van tomando cada vez un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje. **(OOSP.11)**

Se concluye con una parte práctica de identificación de setas en el laboratorio y el aprendizaje teórico-práctico en la preparación para el cultivo de setas. **(OOSP.19,20)**

El objetivo central de la mañana ha estado enfocado a aprender a trabajar la realidad aumentada en educación. **(OOSP.12)**

Sin embargo, la segunda parte del día, se desarrolla a expensas de una acreditación oficial, debido a que la estructura no se adecua al perfil organizativo solicitado desde la Administración. **(OOSP.7)**

Las actividades seleccionadas para el trabajo de la tarde son diversas. Dentro de este abanico de posibilidades nos encontramos con tareas como: propiciar debates pedagógicos entre grupos de iguales, en torno a un vídeo o frases claves de Frato, (expuestas en su libro: con ojos de niño), repensar el significado de las siglas de EABE, realizar propuestas abiertas en función de lo que se espera que sea EABE 15, diseñar un programa cuyo contenido refleje nuestras aspiraciones personales y grupales..**(OOSP.23-30)**

En EABE 15, las aportaciones de los eaberos previas al evento, son recogidas en la celebración de open “seta” mediante la elaboración de un programa en blanco donde los participantes tratan de plasmar qué les gustaría encontrarse en EABE, **(OOSP.28-29)** así como en los meses previos a la celebración mediante la red. En este caso se utilizan las redes sociales, principalmente Twitter, (utilizando enlaces al blog oficial de EABE 15 y #EABE15) como portador de la dinamización y recogida de aportaciones e ideas, que servirán como plataforma de construcción del evento en su vertiente más formal (contenidos, participantes, experiencias...)

Una de las organizadoras de EABE 15, reconoce que las demandas de los participantes se han tenido en cuenta en el diseño y estructura del nuevo EABE. **(GPP.15)**

Si establecemos una comparación entre los tres encuentros celebrados en el camino, observamos como:

1. No responden a ningún patrón organizativo concreto. Es el convocante de manera individual o el grupo de personas que se encarga del encuentro, el que decide la forma adoptada.
2. Mientras que los dos primeros encuentros se celebran de una manera más flexible, emergente...el tercero de ellos nace fruto de una estructura más reflexiva y analítica. **(OOE15P.30-38)**
3. La formación entre iguales está presente en los tres eventos como punto de referencia. En los dos primeros open existe un mayor predominio de rasgos informales, que favorecen la comunicación espontánea, mientras que en el último, el aprendizaje entre iguales es más intencionado, teniendo como referente un planteamiento previo respecto a objetivos, contenidos, medios...No obstante, éste último incorpora y tiene en cuenta este tipo de escenarios informales dentro de su planificación más estructurada.
4. Unos se realizan con independencia total de organismos oficiales (open espárrago y open churros) y otro busca cobijo y respaldo en el centro de formación del profesorado, llegando incluso a acreditarse (bajo unas condiciones determinadas) la actividad desarrollada durante la mañana (open seta, **OOSP.7**)
5. El número de personas que acude a los encuentros es variable, respondiendo a la confluencia de diversos factores: identidad de el/los convocantes, personas que ratifican ir al encuentro, necesidad de un reencuentro físico, fecha y lugar de reunión...

6. De los tres open celebrados a lo largo de este año, no existe un punto de intersección que los fusione en planteamientos o propuestas. Mientras que en los dos primeros encuentros (open espárrago y open seta) se intenta hacer un esfuerzo por incluir una iniciativa dentro de otra más global, **(EJLOCHP.8)** el tercero de ellos se presenta con independencia al resto. El motivo radica en que la persona de la que surge la propuesta, en los dos primeros open es la misma.

Dichas propuestas, no han tenido una aceptación visible por parte de los participantes, lo que provoca que la iniciativa parezca no materializarse en acción.

Pese a los esfuerzos de un eabero en concreto, insistente por conseguir una vía en la formación entre iguales con resultados comunitarios, no se obtiene el compromiso ni deseo solicitado para el emprendimiento.

A pesar de ello, no cesa en la lucha de sentirse agente activo de un cambio demandado desde la esfera de su identidad profesional, por lo que continua buscando alternativas a las que involucrase. **(OOSP.31)**

3.11. EABE 14 y EABE 15

Es importante comenzar recordando que cada uno de los encuentros es dinamizado o organizado por un grupo de personas concretas. Esto provoca que el evento tenga un rasgo singular que lo hace poseedor de una identidad particular. La diversidad y riqueza de aportaciones y perspectivas es quizás uno de los aspectos más representativos para los participantes **(RCPP.11)**

Para establecer este análisis comparativo, utilizaremos el tiempo como indicador principal. Así tendremos tres momentos importantes: el camino previo al evento, el momento de desarrollo de la actividad presencial y después del encuentro.

El camino:

EABE 14 pone su acento en el seguimiento de un número determinado de proyectos, producto de EABE 13, al que en un momento determinado se plantea la idoneidad de dar continuidad (gamificación, proyéctate, emprendimiento, evaluación, apps...) La propuesta viene de los participantes, siendo la gestión y dinamización del mismo la que compete a la organización.

En este sentido, se plantean roles para el seguimiento de las temáticas, como por ejemplo los dinamizadores de red, encargados de abrir wikis, comunidades en red, incentivar la participación.... **(MLAP.34, MLAP.41, OE14P.9)**

Cada una de las líneas de trabajo diseñadas, sigue una evolución particular, en función de múltiples variables: compromiso, participación, cohesión grupal, grado de aceptación de la propuesta, situación personal, carácter voluntario de la actividad, reconocimiento...lo que provoca que su trayectoria haya sido más o menos larga, enriquecedora, activa...

En el caso de EABE 15, los pilares que han dado consistencia al armazón del diseño y propuesta de la organización han sido: el factor emocional y el aprendizaje no formal. Las temáticas surgen de un grupo de participantes (los que se ofrecen para compartir sus experiencias personales), del esfuerzo de los organizadores por buscar

experiencias sobre educación no formal cercanas a su entorno y del eco que se hacen de las voces y demandas de los participantes en general mediante la actividad realizada en open seta para tal fin. **(GPP.15)**

En el camino de EABE 14 al 15, las propuestas concretas realizadas por algunos participantes no han tenido una acogida significativa en lo que a acción se refiere (propuesta de “hacerse madre de un proyecto” **(JLCPP.50)** en open espárrago y “eduposible” **(EJLOCHP.7, 13)** con la posibilidad de elaborar un repositorio práctico con narraciones enriquecidas de docentes, en Open Churros), ni se observa una vinculación directa e intencionada con el lema propuesto por los organizadores de EABE 15.

Tan solo se aprecia un ligero brote que responde a una de las iniciativas procedentes de “open Espárrago” (semillero de proyectos), donde un grupo de docentes (de 3 centros educativos distintos) decide trabajar por proyectos inter centro de manera colaborativa. Uno de los participantes me confirma que 10 meses después continúan con la iniciativa. Se trata de una propuesta guiada por una profesional destacada en el mundo del trabajo por proyectos, que aunque actualmente no se encuentre participando activamente, sí lo ha hecho en el proceso mayoritario. Los proyectos compartidos no son exactamente los mismos, ya que en función del contexto, las posibilidades y realidad del centro, se produce una adaptación.⁴

Respecto al grado de cohesión de los planteamientos y propuestas surgidas de los encuentros en el camino podemos apreciar como en EABE 14 ha existido una participación más activa por parte de los organizadores en todos los open propuestos (open charca, opanyaceite y open x) El objetivo principal ha sido presenciar y recoger datos de la evolución, ritmo y elementos emergentes durante el proceso, producto de un planteamiento inicial “el seguimiento de las mesas de trabajo” **(TPP.25, 26, 27)**.

Por su parte EABE 15 se caracteriza más por un enfoque informal, el que ha dominado también en la construcción del evento, debido a la ausencia de los organizadores en dos de los open convocados **(RCPP.25)**.

⁴ Ver anexo III. Hace referencia al contenido recogido mediante whatsapp

Como alternativa (a finales de noviembre) optan por diseñar un open más estructurado, intencionado, con muchas horas de dedicación, reuniones, recogida de aportaciones e ideas entre compañeros.. **(OOE15P.30-39)** . Su punto fuerte radica en la enseñanza entre iguales, donde un grupo de docentes construye el encuentro con objeto de mostrar a sus pares las posibilidades de la realidad aumentada en el mundo educativo. Sin embargo, en una segunda parte de la actividad, se plantea abordar la reflexión pedagógica y recogida de intereses de los eaberos para la construcción del nuevo evento, EABE 15.

Dado que el eje que da identidad a cada evento es diferente, la evolución y el camino de cada uno de ellos también lo es.

Mientras que en uno predomina el hilo conductor del seguimiento de núcleos de trabajo entre grupos de pares, el otro pone su huella en inquietudes manifiestas por los participantes como son las emociones y la formación no formal, reflejando una estructura de seguimiento más informal. Este último destaca entre otros aspectos, por la intencionalidad de dar voz a nuevas experiencias, así como aportaciones procedentes del conjunto de los participantes, que son estimuladas mediante el uso de la red. EABE 15, (2015)

Sin embargo, aunque los rasgos comunes giren en torno a un pilar común, la estructura, señas de identidad, contenidos específicos... quedan a cargo de la peculiaridad de los organizadores de cada año.

El evento:

La estructura del encuentro posee sus características en cuanto a enfoques, temáticas y dinámicas planteadas.

Mientras que EABE 14 recoge de la necesidad de incorporar el trabajo realizado en el camino por los diferentes grupos asociados a temáticas: PLE, flipped classrooms, evaluación, audiovisuales... EABE 15 goza de mayor libertad en cuando a introducción de elementos temáticos.

Como núcleo general, EABE 14 utiliza una distribución del trabajo más formal: una presentación oficial, y una actividad central diseñada por temáticas (elegida libremente por el participante) donde se realiza un trabajo esbozado con mayor profundidad. Se parte de la explicación del trabajo realizado en el camino y a partir de ahí se provoca debate, intercambio y el planteamiento de actividades de acción entre iguales. Cada una de las mesas es representada por la figura de un coordinador, encargado de dinamizar el grupo, destacado por su conocimiento sobre el tema a abordar. Alrededor de esta idea central, giran otras que dan diversidad al encuentro: acción poética, exposición de proyectos explicados por los protagonistas, tertulia pedagógica... **(OE14P.9,10)**

Los grupos se forman de manera libre, teniendo presente los intereses individuales de cada sujeto, lo que constituye un elemento de diversidad en el grupo. **(OE14P.17)**

Debido a que la actividad se plantea sin posibilidad de movilidad, con objeto de profundizar en el contenido **(MLAP.36)**, al finalizar el trabajo grupal se escoge un espacio para compartir entre iguales el aprendizaje surgido en los grupos.

Las actividades complementarias actúan como cambio de escenario, renovando el núcleo central del planteamiento. Se introduce la narración de proyectos realizados en centros educativos por los propios protagonistas: alumnos, madres y profesorado. **(OE14P.6,7)**, la “acción poética”, una propuesta de acción lanzada al grupo, la introducción de elementos lúdicos en momentos más formales “payasos y comparsa”. **(OE14P.32,33)**

En EABE 15 predomina la forma de buscar una alternativa diferente a los enfoques formativos dando protagonismo a la esfera del aprendizaje no formal.

Para empezar, se plantea una multiplicidad de temáticas mediante el formato “stand”, donde de manera simultánea se presenta el trabajo y la oportunidad de participar de una manera más práctica de un programa completo de actividades: yoga, batucole, experimentos...con predominancia del ámbito no formal **(OE15P.6,7)**

Para una de las actividades centrales de trabajo en grupo “elaborar un proyecto”, se escoge el criterio de heterogeneidad, guiados por un punto de unión “inteligencias múltiples”, detectadas mediante la elaboración de un cuestionario previo. El objetivo sería favorecer la transferencia del diseño del proyecto, a centros reales. **(GPP.20, OE15P.5, OE15P.29-39).**

En otra de las actividades planteadas, tratan de potenciar la habilidad para relacionar conocimientos, compartir entre iguales y la escucha activa entre otros. Para ello, dentro de una propuesta de proyecto común, los participantes se dividen y acuden a diversas charlas (en su mayoría experiencias de iguales que surgen de la voluntariedad de los protagonistas, con un programa muy amplio y variado **(GPP.22)**, donde su misión consiste en participar en aquellos talleres o charlas con mayor interés, contar a los compañeros del proyecto qué han aprendido y relacionarlo con el proyecto de elaboración común. **(GPP.23, OE15P.38,39)**

La existencia de expertos al servicio de resolver dudas de cualquiera de los participantes ha sido una novedad en las dinámicas de grupo. **(GPP.25)**

En otro de los momentos ha primado la intencionalidad de la reflexión sobre la jornada, aprendizajes, sentimientos y expresión de los mismos. **(OE15P.55)**

Por este motivo, una de las diferencias presentes en ambos eventos, sería la dirección tomada por el grupo en cuanto al formato adoptado: profundizar en aprendizajes específicos o diversificar la oferta y realizar un tratamiento más superficial de los contenidos.

Entre los elementos que poseen convergencia entre ambos modelos, estarían la introducción de momentos informales, que siguen estando presentes como símbolo en cada uno de los EABE: comidas, cenas, rutas culturales, gymkanas y rincones que favorecen intercambios comunicativos fluidos y espontáneos.

Aunque ciertamente en EABE 14 está quizá más presente esa faceta (debido entre otros aspectos a que el alojamiento de los participantes se posibilitó hacerlo en un mismo lugar, provocando el aumento de las interacciones personales), la línea

confluyente en torno a tratamiento de espacios informales se aborda siguiendo una directriz común.

Del mismo modo, otro elemento que mantiene una similitud entre ambos EABE, es el carácter de acogimiento de la dimensión familiar, donde a través del diseño de un plan paralelo se tiene en consideración al resto de los miembros **(OE14P.8, GPP.30)**

Respecto a las temáticas, también observamos una coincidencia, pues si bien es cierto que el abanico se amplía fuera de la exclusividad del ámbito tecnológico, (provocando una apertura a diferentes aspectos relacionados con educación y el cambio), sigue habiendo un predominio de planteamientos relacionados con la tecnología (directa o indirectamente). En el contenido: apps, impresoras 3D, realidad aumentada en educación, redes sociales.... O en la forma de presentarlos: se parte del uso de la tecnología en el formato adoptado, se solicitan programas tecnológicos para la participación en diferentes actividades (gymkana, roles en el grupo...).

Después del evento:

La curva de participación experimenta un elevado índice de actividad una vez concluida la actividad, donde los participantes dejan constancia de la huella que ha dejado en ellos la experiencia entre iguales.

Son frecuentes entre las intervenciones los enlaces a blog personales, donde queda plasmada una reflexión personal, tiznada en un porcentaje abrumador de aspectos y connotaciones emocionales. Este aspecto queda recogido por ejemplo en el blog de EABE 15, (en uno de sus apartados dedicado a la recopilación de reflexiones en torno al evento). EABE 15, (2015) , así como en otros post alusivos al encuentro. (J.R Fernández, 2014) (JLRED, 2014) (Balisay, 2014).

Es quizá en EABE 15 donde la sensación de que el acontecimiento no ha terminado sigue vigente. Son los organizadores, los que aún después de concluir el evento físico, continúan dinamizando por la red la participación de la gente en cuando a su reflexión personal. Es por este motivo por el que en el blog de EABE 15, se recuerda con el post de “reflexionar para acelerar” la necesidad de reflexión. (EABE 15, 2015)

Este año se ha optado por indagar en las opiniones procedentes de diversos ámbitos: inspección, agencia de evaluación educativa (AGAEVE), dirección de centros escolares, profesores y maestros, alumnado, familiares...solicitando a través de un representante las aportaciones y reflexiones que este tipo de formación suscita para ellos e incidiendo en el enriquecimiento de las aportaciones personales.

De este contexto puede derivarse el continuo aluvión de posts que los participantes han ido subiendo a las redes sociales, aunque el camino no ha terminado.

3.12. Verticalidad y horizontalidad en el caso EABE

Para analizar la formación horizontal estableceremos una comparación entre el significado de ésta, con la más tradicional (vertical).

Por verticalidad, “entendemos en una primera aproximación, una forma de concebir el mundo que tiene su reflejo en el modelo piramidal de la sociedad. Nos referimos a una determinada lógica en la percepción del mundo en las relaciones humanas, que funciona jerarquizando a los hombres y produciendo estructuras verticales en las sociedades. Esto quiere decir que hay una forma vertical de entender el mundo” (Santos, 2006)

Esto mismo sucede en el campo de la formación, donde los conocimientos se jerarquizan, se miden, se certifican y se clasifican en estándares escalonados que lo identifican por su valor.

Generalmente es la figura del ponente la que aglutina este conocimiento (específico en un campo determinado del saber pedagógico), que es divulgado a los oyentes (docentes que vienen a aprender).

Esta visión nos hace situarnos ante la previsión de unos pocos sujetos, con unas arcas llenas de conocimientos, que ponen al servicio de una inmensa mayoría, a la que se atribuye por la lógica de la organización, que no tiene nada que aportar. El papel pasivo de los sujetos, objeto de formación, minimiza el enriquecimiento producto de la interacción entre iguales.

A pesar de que los cánones, en la forma de entender la formación permanente ,hayan cambiado a lo largo de la historia (otorgando protagonismo a otras modalidades más interactivas, incorporando una parcela práctica en los conocimientos, utilizando modelos de reflexión y crítica en torno a contextos eminentemente prácticos (investigación-acción), abordando la formación en centros como unidades de transformación...) el lastre de tradición , en su modelo vertical, sigue estando vigente.

A continuación presentaremos el modo en el que se concibe el concepto de formación horizontal.

Esta sería la vertiente complementaria a los procesos reglados y verticales de formación, que tiene como objetivo democratizar la participación de los sujetos en formación, con el fin de multiplicar las ventajas que ello reporta.

El eje vertebrador confluye en el enfoque de dualidad existente en el papel que ejercen los participantes. En este sentido nos encontramos con personas que desempeñan el rol de aprendiz y de enseñante en una misma estructura formativa.

En este nuevo enfoque la jerarquía desaparece, rompiendo los patrones que clasifican el conocimiento en manos de unos pocos y al servicio de muchos. Se habla de “aprendizaje entre pares”, donde unos aprenden de otros de manera horizontal.

En este sentido, expondremos algunas de las definiciones atribuidas al concepto por parte de los informantes:

“Un aprendizaje donde se comparten e intercambian conocimientos y experiencias de manera bidireccional”. (MMPP.25)

“Entre docentes es el que sabe más que le enseñe al que sabe menos y los que sabemos más o menos lo mismo que somos la mayoría. Pues a ti se te ha ocurrido una cosa, veo que funciona, como lo has hecho...” (JRAP.36)

“Yo creo que lo horizontal no es la ausencia de papeles sino que esos papeles se puedan intercambiar muy fluidamente, donde la persona que iba a ser ponente deja de serlo porque pasa a serlo otra que estaba ahí sentada” (JLCPP.36)

Wikipedia (2015) hace su aportación en esta línea del siguiente modo: *“Se usa el término en tendencias de pedagogía, donde una de las bases de la educación y de la formación de individuos libres es el diálogo, que por su naturaleza es horizontal”.*

Se basa en principios de apertura al otro y la escucha activa como mediadores del modelo, partiendo del convencimiento de que la otra persona es válida y capaz de ofrecernos algo, al igual que nosotros podemos contribuir en su camino formativo.

Los principios filosóficos definen la horizontalidad como la plena y libre realización del hombre, en una huida de la pedagogía del oprimido, fuertemente verticalista.

A partir de aquí, pasaremos a analizar los elementos que forman parte del esqueleto de cada uno de los perfiles presentados: formación vertical y formación horizontal, estableciendo diferencias entre ellos.

Es importante recordar, que cuando hablamos de formación vertical vamos a referirnos a aquella formación que con un patrón básico, trata de simplificar la actividad formativa en el reduccionismo de ofrecer un discurso unidireccional al receptor. Se trataría por lo general de un emisor y muchos receptores, reproduciendo el modelo de estructura conferencial o ponencia.

Mientras que en la formación vertical contamos con la presencia de una o varias personas consideradas expertas en la materia protagonizando un discurso previamente diseñado, en la formación horizontal se da la posibilidad de que el número de personas que actúa como emisoras se equipare a la cifra que indica el número de receptores, ya que todo participante está capacitado para ser portador y receptor de información. **(PYPP.31, 33 ,34)**

El aprendizaje formal, no suele estar asociado a la interacción con las personas. Curiosamente la experiencia se reduce básicamente entre la interacción del sujeto portador de la información y los receptores. Este postulado, según Fidalgo (2008) desemboca en la siguiente afirmación “*A medida que las personas realizamos formación formal, se pierde la iniciativa, la curiosidad y el atrevimiento*”.

En la formación entre iguales, los protagonistas tratan de romper este molde, estableciendo la multiplicidad de expertos existentes en un mismo tiempo y lugar, en una plataforma para el aprendizaje mutuo, entre pares. **(JLPP.25)**

“todos aprendemos de todos. Yo creo que en EABE no es que solo se aprenda o que solo enseñe. Allí todos aprendemos y todos enseñamos” (PYPP.34)

Esta visión es compartida por un elevado número de informantes, que exponen este elemento como uno de los protagonistas de la formación horizontal.

Se pronuncian en torno a la ventaja de obtener diferentes puntos de vista de una misma realidad, de nutrirse de las aportaciones que provienen de compañeros que trabajan en contextos profesionales con características similares, de anular la supremacía del conocimiento en manos de unos pocos en aras del beneficio reportado por la teoría que emerge de los contextos prácticos... (ECAP.6, RCPP.10, PYPP.35)

Uno de los informantes explica como las ideas educativas que él tiene, no proceden de un origen único, sino que provienen de diversas ideas ajenas a él que él hace suyas, enfatizando en el matiz de las influencias como agente de creación. (JLPP.21)

Aunque en un plano teórico se presente una clasificación como ésta, observamos como en la práctica de EABE (evento de corte horizontal) nos encontramos con que el número de personas portadoras de la información es inferior al número de personas receptoras.

El peso de la cultura de liderazgo, el incipiente nacimiento de este modelo de formación así como la incorporación de personas nuevas al grupo (en EABE 14 fue aproximadamente un 50%) en proceso a adaptación, provocan que los protagonistas no asuman en la realidad este rol de dualidad en un porcentaje equitativo.

En la celebración del encuentro anual de EABE, concretamente en EABE 14, se observa como en los talleres se hace lícita la intervención de los participantes, pero aún se refleja un mayor grado de liderazgo en manos de los dinamizadores de las mesas. (OE14P.19, OE14P.26)

Se percibe un mayor protagonismo en unos participantes que en otros, encontrando un gran número de ellos adoptando el rol de persona receptora pasiva.

Cuesta trabajo arrancarse a participar cuando se trata de compañeros que no han asumido previamente ese rol.

Sin embargo, será en los contextos más informales donde cobre protagonismo esta aportación de aprendizaje multidireccional, desvinculada de una temática concreta y dando rienda suelta al proceso de acomodación del individuo en el grupo de una manera más natural. **(OE14P.11)**

Es por ello por lo que potenciar los procesos de participación entre iguales sería pues uno de los retos para alcanzar mayores beneficios en la horizontalidad.

Debido a que en esta teoría de horizontalidad todos aprenden de todos, la naturaleza de los considerados expertos se amplía de manera notoria, confiriendo un rasgo de pluralidad de perfiles. Como participantes acuden maestros, profesores de secundaria, alumnos, docentes universitarios, padres... que entran a formar parte del entramado ofreciendo un contenido formativo diversificado. **(AZCOP.23, PYPP.34).**

Este aspecto difiere de los presupuestos de la corriente vertical tradicional, a la que nos referimos en este estudio, donde el experto suele proceder de una esfera homogénea relacionada con la comunidad científica en su vertiente más teórica, provocando un incremento en la distancia existente entre el constructo teórico (en educación) y la realidad práctica, que se presentan disociadas y que demandan la construcción de eslabones intermedios como mediadores. **(ECAP.17, JRAP.41)**

La diferencia en los perfiles de los portadores de la información se basa en los procesos de transformación social, que otorgan al rol del docente como poseedor del conocimiento un valor secundario. Socialmente estamos expuestos a un boom de información al alcance de todos, lo que ocasiona la devaluación de la propiedad del conocimiento, en pro de la utilización de los medios adecuados para su consecución.

En educación se pretende conseguir la asociación de la teoría con la práctica y uno de los medios que parecen propicios para ello es considerar que la teoría proviene de las prácticas con buenos resultados. Esto desemboca en que los ejecutores de las prácticas educativas se conviertan a su vez en mensajeros teóricos.

La duración del periodo de formación sería otro ingrediente a tener en cuenta. Mientras que un curso tradicional o ponencia se caracteriza por una limitación en el tiempo (el curso tiene una fecha de inicio y una de finalización), en la corriente horizontal se ofrece la posibilidad de utilizar el potencial tecnológico creado a través de la interacción personal como base destacada para la continuidad. Durante el curso, se va a potenciar el conocimiento mutuo de los participantes, lo que va a ocasionar la formación de un tejido humano que se materializa en la red a posteriori del encuentro físico. **(TPP.6, MMPP.28, MRAP.41, PAAP.14, MLAP.14, MSPP.62)**

Así por ejemplo en EABE, al hablar del camino, se hace referencia a ese periodo ilimitado de tiempo que va a depender, entre otros factores, de la voluntariedad de la persona y los intereses derivados de la misma. Es a través de las redes sociales, principalmente Twitter y Facebook, mediante los blogs, plataformas...donde algunos de los participantes van a continuar dando forma a sus incipientes planteamientos. **(MMPP.28, MLAP.58)**

Uno de los asesores manifiesta haber intentado llevar a cabo una continuidad formativa a través de la red, a extramuros de lo puramente físico, pero reconoce que la creación de redes artificiales (las que nacen de manera más dirigida) acaba muriendo en el momento en el que el asesor da por finalizada su labor. Existe un vínculo de dependencia que rompe la posibilidad de ilimitar la acción, desde una estructura formal. **(MRAP.46)**

Atendiendo al criterio de interacción, nos encontramos ante una diferencia notoria en la medida en que un evento de corte horizontal y abierto, pone al servicio de la persona que se forma la posibilidad de aumentar su círculo de relaciones interpersonales. **(MRAP.41)** Esta ventaja es reforzada a su vez por el uso que ofrecen las redes sociales en formación informal y por el rol que desempeñan los participantes. Así mismo, los encuentros que se hacen en el camino “open” constituyen otro elemento de potencialidad en la interacción. **(JLPP.5-6, TPP.6)**

La plataforma respecto a la organización de los EABE gira en torno al acogimiento, introduciendo elementos de carácter lúdico, cultural o cuidando los

detalles de cada momento de interacción informal. Este hecho provoca que la unión del grupo esté cada vez más consolidada, dando paso a la interacción de la que hablábamos.

Sin embargo en EABE se observa que al ser un grupo en constante cambio, (ya que unos vienen nuevos y otros se van) existe una tendencia en la unión de ciertos participantes por su antigüedad y/o afinidad, que provoca que los nuevos miembros se sientan parte de ese colectivo en sus inicios. **(OE14P.4, OE14P.15,)**

Otro de los puntos referidos a las diferencias encontradas entre ambos patrones formativos, consiste en advertir como en la formación vertical el contenido transferido es predominantemente teórico **(JLPP.25, PYPP.31,)** mientras que en la formación horizontal (referida a EABE) el patrón que destaca en su vertiente práctica, sustentada según los informantes por una base teórica que respalda dicha transferencia. **(MLAP.57, JLPP.26).**

Los docentes reclaman referentes prácticos **(TPP.10)** para construir su propio modelo pedagógico, y es por ello por lo que la oferta y la demanda en el seno de la formación en EABE, gira en torno a esta parcela práctica.

Se da más importancia a la transferencia de aplicaciones prácticas en torno a experiencias educativas, poniendo el acento en cómo se llevan a cabo las experiencias **(OE14P.23)**

La demanda de los docentes adquiere una tendencia más proclive a la vertiente práctica. Esto es debido (entre otros ingredientes) a que la propia cultura institucional se define en aulas como unidades independientes, donde el aislamiento y la opacidad priman sobre el compartir y la transparencia de experiencias.

Suele ser común encontrarse con docentes con una base teórica muy fuerte (licenciados, máster, expertos, habilitaciones...) con unas carencias procedentes del terreno práctico notorias, pues se ha privado del acceso al conocimiento procedente en esta realidad, pues no existe la cultura de compartir el conocimiento pedagógico procedente de una vertiente práctica.

Este es el motivo por el que uno de los informantes nos releva el sentido que para él tiene la presencia de este componente en la formación horizontal de EABE (JLPP.25)

Este ángulo de visión es compartido por un número elevado de entrevistados ,que exalta las ventajas que reporta el aprendizaje entre pares, cuya base radica en compartir experiencias educativas. (JLPP.25,PYPP.31,MSPP.38,JLCPP.20/46,MLAP.10)

“Yo veo lo que tú haces y veo si lo puedo trasladar a la práctica.” (JLCPP.20)

"cuando tú te sientas a hablar de tú a tú sobre qué estás haciendo en tu clase, por qué has hecho esto, ese es realmente el aprendizaje que te queda" (MLAP.10)

Independientemente de ver lo que se hace, los informantes destacan una parte importante que sería “aprender de los problemas que surgen en el terreno de la práctica”. (JLCPP.46)

Como es sabido, la educación no es entendida por leyes universales que respondan a un único paradigma hermético, sino que nos encontramos ante el paradigma de la teoría de la complejidad, donde la mutación e interacción de múltiples variables y contextos van a desencadenar los hechos específicos. Esto quiere decir que los principios teóricos no obedecen fielmente a la realidad concreta en la que te encuentras, sino que se necesitan habilidades y estrategias que permitan adaptar con profesionalidad la teoría a la práctica en mí misma.

Es por ello por lo que algunos consideran que la trascendencia de este evento de corte horizontal se orienta hacia la importancia del uso de las herramientas. Una de las informantes lo describe como que EABE está *"más en el camino de la pedagogía que debemos usar, no a lo mejor en el contenido que debemos aprender"*.(MSPP.39). El contenido sería más accesible por tanto, que la variabilidad de estrategias adoptadas por cada uno de los docentes, fruto de su experiencia profesional.

En el estándar tradicional tenemos un modelo que se ciñe más a un armazón rígido y estereotipado donde los objetivos y contenidos son elegidos previamente

(incluso antes de conocer a las personas a las que van dirigidas) y es la persona que se forma la que debe adoptar un perfil de acomodación.(**JLCP.22**)

En EABE sin embargo (formación horizontal), las personas que dirigen el comité organizativo no solo están abiertas a sugerencias, opiniones, necesidades... sino que a través de los eventos que se convocan en el camino así como por la red, se posibilita al participante adoptar un rol más activo en las decisiones de un grupo heterogéneo. (**OOSP.27-28**)

La significatividad en el aprendizaje derivado de ambos modelos supone también un contraste de puntos de partida. Por un lado, en la formación vertical el discurso seleccionado con anterioridad provoca que no conecte del mismo modo con todos los agentes receptivos. Sin embargo, la apertura y flexibilidad de la organización más democrática en el proceso horizontal de EABE provocaría la posibilidad de aclimatación entre la formación que se ofrece y la demanda del docente.

En el discurso ponencial, la teoría no responde a problemáticas o planteamientos compartidos, ya que se orientan en una única dirección (homogeneizar). En EABE, los problemas y planteamientos surgen de un contexto común, donde se deriva que varias personas puedan tener un mismo problema y que entre todos se tiene la posibilidad de ofrecer soluciones dispares pero tangenciales.

Así nos describe como el objetivo de EABE se basa en "*aumentar la riqueza del espíritu educativo, en potenciar la labor que tiene el grupo de profesores, en conseguir que la inteligencia colectiva en vez de que sume multiplique*" (**RCPP.9**)

La estructura establecida para el desarrollo de la actividad es bastante dispar. En el modelo tradicional el armazón es más dirigido, intencionado, con determinación de espacios y tiempos de una manera más rígida. Esto provoca que las personas que acuden como asistentes estén presentes de manera física aunque esto no garantiza que el conocimiento llegue de manera más eficaz. (**PYPP.32, PXPCP.51**).

Sin embargo, en EABE entramos en contacto con un nuevo enfoque donde la flexibilidad prima sobre rigidez. Existen por tanto espacios y tiempos informales

creados con el fin de ser contextos productores de formación. Esta idea parte de la base de la *“desconferencia, definida como un acto donde justo esos momentos son el núcleo de la reunión y esas ponencias, charlas.. Pasan a un segundo plano o incluso desaparecen”*(MRAP.6). Éstas son concebidas como un medio eficaz para provocar que el contenido llegue de manera más directa a la gente. (PYPP.31).

Una de las entrevistadas nos habla de la posibilidad de *“acceder a lo que tú quieres cuando tú quieres”* (MSPP.61) gracias a la libertad que te confiere este tipo de estructura, exenta de obligatoriedad.

Sin embargo, en EABE 14, debido al número elevado de participantes así como a la posibilidad de profundizar en un conocimiento determinado, los organizadores optan por distribuir la actividad de manera que la elección previa de acceso a un taller limitara la posibilidad de asistir a los demás. (MLAP.36).

Aunque la estructura organizativa esté diseñada de una u otra manera, se confiere al participante la posibilidad de flexibilizar su opción o decisión de asistir, no asistir, incorporarse más tarde al taller, participar, elección de temática formativa...

La libertad absoluta presente en EABE tiene sus riesgos, ya que puede ser asumida para adentrarse en el proceso con una mayor o inexistente implicación, pero desde el enfoque de los participantes, una persona que va voluntaria a este tipo de eventos, suele hacerlo por la propia naturaleza de adquirir un perfeccionamiento, pues no hay ningún incentivo que alimente o justifique su presencia.

Esto se confirma en las observaciones donde se percibe como los participantes hacen gala de su libertad acudiendo en una mayoría desbordante a las actividades planteadas durante el evento físico, aunque no se pueda determinar con exactitud en qué medida es interiorizada la formación adquirida.

La libertad de implicación estará por tanto vinculada al interés personal de cada individuo, ya que el enfoque que le dan a este tipo de eventos horizontales es que cuanto más te involucras y participes en el aprendizaje más aprendes (MMPP.19).

Una de las participantes, define la libertad existente en EABE como forma de compromiso humano, creado a través de las relaciones interpersonales, que sigue adquiriendo su núcleo a través de la red. **(AGAP.13-14)**. El factor emocional sería por tanto el ejecutor de la acción.

Retomando la rigidez o flexibilidad en la creación de los modelos formativos, uno de los entrevistados expone como una de las ventajas de trabajar en torno a un enfoque horizontal, la posibilidad de generar estrategias y herramientas de interacción con el medio y su interpretación. Esto provocaría aumentar el potencial humano en base a búsqueda de soluciones y respuestas más satisfactorias.

La flexibilidad de la estructura mental estaría entrenada para ser capaz de adaptarse a los cambios a los que continuamente nos enfrentamos. *“Creo que la formación horizontal es muy capaz, muy ágil de adaptarse a esas sorpresas.”* **(JLCPP.24)**

La metodología también se considera un aspecto a tener en cuenta, ya que entre las diferencias nos encontramos que mientras que una es más directiva, unidireccional y utiliza por lo general el uso del lenguaje como medio de comunicación, en la otra se da el predominio de la interacción como señal de identidad. Así mismo, ofrece un abanico diversificado en cuanto a utilización de herramientas, destacando en este caso, el uso de las tecnologías de la información y comunicación: redes sociales, blog, plataformas... concediendo una extensión de la plataforma básica de formación.

Uno de nuestros informantes expresa el concepto de MOOC (curso en línea masivo y abierto) como EABE potenciales en la red. **(ML.RPDP.14)**

Sería la interacción ofrecida en los modelos de formación horizontal, la que según los participantes garantizaría la interiorización de los aprendizajes, pues destacan que no supone lo mismo un discurso externo que la incorporación de ese discurso en base a experiencias. **(PAAP.13, MLAP.54)**

Otro de nuestros entrevistados, que profesionalmente se dedica a la asesoría de formación, reconoce incluso que las ponencias pueden catalogarse en su mayoría como

“aburridas”, pues son pocos los conferenciantes con dominio en el arte de la comunicación. Es este otro de los motivos que provocaría una falta de conexión con el interés de la persona que se forma. **(AOAP.6)**

El interés de la persona que acude a formarse teniendo como referente un modelo u otro, constituye también una pieza clave de distinción entre ambos. Por un lado, nos encontramos con las personas que acuden a una institución formal (donde históricamente predominaron los discursos de corte vertical) por motivos diferentes, como aumentar el número de puntos en el currículum de un funcionario o interino para acceder a un puesto de trabajo más cercano o satisfacer las demandas de los sexenios con fin puramente económico. Además podría darse el caso de acceder al conocimiento por puro interés profesional. No obstante, las personas que acuden a eventos de corte horizontal no acuden por incentivos acreditativos en la mayoría de los casos, tal y como confirman los entrevistados, siendo un interés exclusivamente de perfeccionamiento o contacto entre iguales el que los acerca a él. **(JRAP.45, JLPP.43)**

En el estándar vertical o tradicional, los contenidos formativos se seleccionan teniendo en cuenta el criterio de especificidad con objeto de inducir a la persona en el conocimiento más profundo de una parcela de la realidad. Por su parte, la formación horizontal abarcaría un tipo de conocimiento más general y por lo tanto introducido en menor profundidad. **(RCPP.9)**

Ya para finalizar, matizar que el impacto de la formación en las aulas, constituye otro de los puntos discordantes. Los informantes declaran de manera representativa, que en su opinión la formación ofrecida con patrones estandarizados de manera vertical tiene un impacto mínimo en la práctica. No existe una transferencia representativa que justifique la finalidad en si misma del sentido formativo. **(JRAP.46, AOAP.6, AOAP.16)**

En la formación horizontal, debido a la libertad, al compromiso humano, a la flexibilidad, a contar con un diseño abierto capaz de recoger las aportaciones de los protagonistas... los entrevistados consideran que el calado de los aprendizajes y que la materialización en la práctica es mayor. **(MSPP.62, ECAP.8, AGAP.15, JLCPP.21,24)**

Este último ítem está relacionado con la repercusión en el desarrollo profesional del docente, donde uno de los participantes manifiesta que la formación entre pares es la que ofrece seguridad, uno de los ingredientes básicos para afrontar la vertiente práctica con sentido. **(MI.RPDP.37)**

La configuración de este esquema, nos lleva a deducir que los movimientos formativos de corte horizontal que están aflorando en los últimos tiempos, van a surgir para dar respuesta a las demandas formativas de este colectivo. **(JLCPP.46, MSPP.64, MMPP.28-29-31, ECAP.43, JSPDP.44, RCPP.9)**

Uno de los planteamientos más destacados entre los protagonistas (asesores) se asienta sobre la base de reducir el porcentaje de oferta en formación vertical y transformarla en el trabajo entre pares. **(AOAP.12, MLAP.55)**

A pesar de las ventajas reportadas por esta nueva corriente ofrecida por el trabajo entre pares, los entrevistados también reseñan los beneficios que ofrece la formación vertical.

Entre ellas, destacan que responde a un modelo concreto de aprendizaje que algunos docentes demandan por encima de otros (quizás por el peso de la tradición), que enfatiza en un plano teórico aportando mayor profundidad en los conocimientos necesarios en una rama de la formación permanente del profesorado, en la importancia de acceder al constructo teórico de una manera directa y con contenidos previamente filtrados... **(MMPP.17, JSPDP.43-44, MSPP.38)**

Por su parte, entre las carencias presentes en la formación horizontal destaca la falta de seguimiento, y de visibilidad de lo que se va haciendo. La red supone una herramienta para mostrar el trabajo que se hace pero no refleja al 100% la realidad, porque según algunos entrevistados, la red suele ser muy "buenista", refiriéndose a que no es fiel a la realidad en su totalidad solo de manera parcial. **(JRAP.35/36)**

Desde el punto de vista de algunos informantes, una combinación de ambos postulados sería una opción válida para contemplar una parcela más completa y enriquecida. **(MRAP.42, JSPDP, MLAP.56).**

Para finalizar, en el estudio del caso EABE se pone de relieve un modelo de formación carente de una estructura vertical, que enfatiza en el carácter de horizontalidad, haciendo gala al nacimiento de este evento.

3.13. El papel de los asesores en los movimientos horizontales de formación permanente del profesorado.

La visión que tienen los asesores respecto a la formación horizontal como base del movimiento EABE es uno de los elementos abordados en esta investigación, debido a que el asesor es la figura oficialmente representativa y mediadora de los procesos formativos actuales. En este estudio de caso nos vamos a encontrar con asesores con una tendencia proclive a concebir la formación entre iguales, como un camino alternativo a los patrones estandarizados vigentes en la actualidad, avalada entre otros aspectos por su fuerte potencial: factor emocional, incremento de las posibilidades formativas (fruto de las aportaciones de los sujetos en grupos de pares), capacidad de acortar la distancia entre teoría y práctica, creación de redes profesionales, enriquecimiento multidireccional... (**MRAP.41, PAAP.12**). Las aportaciones, significados y creencias que el grupo de asesores presenta sobre el sentido de la formación horizontal se asientan sobre la base de que son profesionales que acuden al evento con un carácter de voluntariedad y no de representatividad oficial. Es por ello por lo que la homogeneidad del perfil de los entrevistados, sustenta la filosofía de que los asesores aboguen por las ventajas del modelo de formación horizontal, a pesar de trabajar en una institución donde el predominio de los modelos formativos se oriente en otra dirección (**MRAP.23-24, ECAP.7, AGAP.30, MLAP.10**)

No obstante, son los mismos protagonistas los que dan testimonios de que la realidad se encuentra en otro ángulo de visión donde, debido a los diferentes engranajes que conforman la cultura institucional, el sistema formativo se ancla en el pasado, no apoyando un planteamiento horizontal más innovador dentro de las estructuras formativas (**AOAP.36**). Esta duplicidad de enfoques los hace posicionarse en una minoría no representativa, que pronostica la necesidad de inclusión de la formación horizontal como complemento de los sistemas de formación políticamente reglados.

Uno de los puntos clave que debemos reflejar, es el significado de formación horizontal. Se trata de un modelo de formación producido mediante un contacto entre iguales a través de la interacción de un conjunto de profesionales que comparten unos

mínimos contextuales (cultura institucional, social...), donde se establecen flujos para compartir información, teorías, experiencias, perspectivas, opiniones..., produciéndose un intercambio flexible en el rol del papel de comunicador en un entorno en el que como expresa Cárcamo (1968) *“las personas tienen intereses comunes que tratar”*.

Según Slavin y Calderón (2000) citado en Ferreiro (2007), el aprendizaje entre iguales o entre colegas, parte del principio educativo de que para un niño, el mejor maestro es otro niño (los iguales están entre ellos muy cerca de sus conocimientos, intereses, estrategias), siendo esta la esencia que justifica el modo de extrapolar esta concepción del aprendizaje al terreno de la formación profesional. Gordon Wells citado en Durán y Vidal (2004) complementa esta visión con la influencia del lenguaje y la interacción social como mediadores en los procesos de aprendizaje, añadiendo que *“Al contribuir a la construcción conjunta de significado con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión”*, aspecto también compartido por nuestros informantes. **(MLAP.10, AOAP.27)**

En el caso EABE esta horizontalidad viene asociada con el ámbito del aprendizaje no formal, que impregna todo un conjunto de características que definen este nuevo concepto de formación entre grupos de pares. Los asesores que presencian EABE se definen por poseer una mente abierta, donde las inquietudes florecen hacia la búsqueda de nuevos contextos enriquecedores que proporcionen estímulos positivos a los profesionales que se forman, posibilitando una apertura de límites en el campo de lo reglado, para navegar en parajes sin conquistar, en territorios desconocidos donde la esencia de la formación se crea desde la escucha activa entre los protagonistas.

Tratan de encontrar respuestas hacia algunas deficiencias percibidas en el ámbito de la formación permanente del profesorado, donde la escasez de estímulos en los profesionales respecto a la necesidad de formación ocupa un lugar relevante **(JRAP.45)**. En este sentido la formación horizontal se destaca entre sus fortalezas por atender a la heterogeneidad de intereses y estilos de aprendizaje de un colectivo de profesionales, no satisfechos desde la esfera institucional, gracias entre otros factores a su carácter de flexibilidad, apertura y participación comunitaria en los procesos organizativos.

(JLCPP.2, AOAP.5). Por otro lado nos encontramos con otra carencia en las líneas actuales de formación, tendentes a conseguir una formación con impacto en el centro y en el aula pero que obvia la necesidad de dar respuesta a las personas que se encuentran solas en su centro, ofreciendo una formación no localizada, de grupos que se nutran del potencial de la creación de redes profesionales naturales. **(JRAP.34).** Este es otro de los motivos por los que los asesores comparten un sentimiento de apoyar un modelo de formación horizontal (que nace a extramuros de lo estrictamente reglado), tratando de ofrecer apoyo, estímulo y acompañamiento a los procesos que dan cabida al nacimiento y el desarrollo de una actividad complementaria entre grupos de iguales donde la creación de redes naturales desempeña un papel central. En este sentido, uno de los informantes nos relata que las verdaderas redes que dan resultados en el tiempo, son las que nacen en un seno como EABE, ya que surgen del interés particular del docente. Reconoce en estas declaraciones, que los intentos que han surgido en sus orígenes desde la iniciativa de un CEP (creación de redes de formación), han acabado muriendo cuando el asesor que la dinamizaba ha dado por concluida su función. *“Ese carácter voluntario es el que hace que no muera y siente sus raíces.”* **(MRAP.46)**

Hacer inclusivos en los modelos oficiales de formación una modalidad de formación entre iguales con tintes de pertenencia del ámbito de lo no formal, sería para algunos de ellos una iniciativa hacia el cambio, apoyándose en el peligro que supondría que este fenómeno (evento de corte horizontal y no formal) se quedara al margen de la red de formación oficial, ya que casualmente son los docentes que más despuntan por ser innovadores los que representan a este colectivo. **(MRAP.32, JLCPP.2)**

Y si ampliamos el campo de visión, no sería sólo la privación del patrón formativo referido al carácter innovador, sino el perfil global del Eabero en su esfera afectiva-emocional (personas con entusiasmo, dedicación, motivación, apertura, identidad profesional con tendencia hacia el cambio...), al que se le estaría privando al nuevo docente que se dirige a los centros oficiales de formación del profesorado a buscar nuevos horizontes donde caminar.

El hecho de que las personas que acuden a EABE no van determinadas por la consecución de reconocimiento material o certificación, sino que van motivados por otros

impulsos proporciona una identidad diferente a la tipología de persona que acude a un centro de formación del profesorado oficial, donde los intereses pueden ser diversos (puntos, baremo, sexenios, formación..), sirviendo ello de punto de conexión para diversificar modos y espacios de formación (**JRAP.45 , JLPP.43, MLAP.9**)

Si la tendencia de los docentes que no encuentran cubiertas sus necesidades formativas continúa cobrando tanta fuerza como hasta el momento, con la proliferación de diversos eventos de corte horizontal como Novadors, Aulablog, Bolbueno, Educación 2014... cuyo objetivo consiste en construir conocimiento de forma colaborativa (entre grupos de pares) se caería en el riesgo de llegar a una segregación del conjunto del profesorado a gran escala, en base a unos principios básicos relacionado con los “modelos de enseñanza”. La creación de esta disyuntiva abre caminos paralelos en el ámbito de la formación más reglada y la formación no formal, que no encuentran un punto de cohesión donde compartir experiencias educativas. Dicha privación de contextos potencialmente activos podría aumentar paulatinamente la distancia entre ambas realidades si no se encuentra con un respaldo de la esfera institucional que abrace ambas parcelas. (**MRAP.32**)

Este es el motivo por el que algunos asesores piensan que es importante estar ahí emitiendo certificados, apoyando, intentando montar experiencias que mezclen a personas con diferente tipo de experiencias...aunque la certificación como símbolo de la aceptación de los modelos de formación horizontal, es un debate aún abierto. Mientras que unos asesores apuestan por estar al lado para ofrecer apoyo sin que la certificación sea una condición indispensable (**MRAP.35, AGAP.24, MLAP.26-28**), otros piensan que la presencia de un certificado oficial estaría modificando la propia identidad creada en la institución de los CEP, que nace al servicio del profesorado y por ese motivo debe adaptarse a los cambios y responder a los mismos de manera sistemática (**JCHJAP.21-22**). Esta posición se complementa con una aportación respecto a la dificultad que un modelo de formación no formal supone en la emisión de un certificado, principalmente por falta de herramientas para su seguimiento. (**JRAP.24**)

EABE como sede donde se desarrolla un modelo de formación horizontal, es considerado para algunos asesores como una alternativa válida y viable, otorgándole el

significado de formación en sí misma. Este término designado viene de la mano del conocimiento que de manera más profunda tienen algunos asesores acerca del funcionamiento interno de EABE. Son personas que han vivido esta realidad desde dentro, actuando como participantes activos en mayor o menor grado. Este es el motivo que los lleva a defender o posicionarse respecto a una realidad concreta. La falta de esas vivencias o el conocimiento en profundidad de este escenario, son los que van a originar que diversos organismos superiores no vean con suficiente transparencia los principios formativos que se esconden detrás de él. **(MRAP.38)**. No obstante existe otro grupo de personas que corrobora la poca visibilidad de lo acontecido en los procesos de formación entre iguales, argumentando así mismo que los medios de difusión no tienen un localizador concreto, el filtro de selección de los contenidos formativos está exento de criterio por parte de personal profesional cualificado,(a efectos formales), la certificación sin control no es un criterio generalmente aceptado... **(MRAP.37, JRAP.24, 25, 44, JMPP.54)**. Esto quiere decir que se presencia una parcela crítica por parte de algunos asesores, que a pesar de otorgar validez a este tipo de modelo de formación, no lo exime de riesgos y debilidades. **(JRAP.27-44, AOAP.32)**. Por todo esto en líneas generales se apoya la vertiente de que el aprendizaje más productivo es el que se promueve entre iguales de manera horizontal, aunque alguno de los asesores reclama un mínimo de control justificado desde la esfera de los centros de profesorado, para validar o filtrar la esencia del contenido que circula entre los grupos de pares, **(AOAP.32-34, JRAP.25)** sustentado en la posibilidad de dar por buenas ideas falsas (creencias) entre los modelos de reproducción del conocimiento emergente, así como la necesidad de contrastar con evidencias prácticas las experiencias compartidas entre grupos de iguales (hay que tener tiempo para entrar en el aula del compañero y hablar con él) **(JRAP.36)**

Entre las aportaciones que desde la posición del modelo horizontal perciben los asesores se encuentra una combinación de ingredientes como por ejemplo contar con una duración en el tiempo ilimitada (ya que la continuidad de las relaciones que se establecen por la red son las que van a determinar realmente los límites de las interacciones formativas), la posibilidad de enriquecerse con un número elevado de personas gracias a que el conocimiento surge de la interacción entre sujetos, el nivel de

adaptación y flexibilidad a la diversificación de demanda formativa (ya que la disparidad de temáticas es amplia y procede de una elección compartida en grupo), el carácter voluntario de la actividad, el compromiso humano generado por las redes personales que se crean y la significatividad del aprendizaje (personas que trabajan en lo mismo, con una línea de pensamiento parecida, con experiencias en contextos similares y con un interés común) (**MRAP.41, MLAP.14, AGAP.13, MLAP.10-14, AOAP.27-28,30**). En consonancia con las aportaciones de un modelo horizontal en los modelos de enseñanza, Johnson y Jhonson (1992) citado en Durán y Vidal (2004) presentan un estudio donde se establece una comparación entre las estructuras individualistas y cooperativas en los modelos de aprendizaje, destacando que en el aprendizaje entre iguales: aumenta la relación positiva con los demás (sentimiento, ayuda), rendimiento (capacidad en la resolución de problemas, pensamiento divergente, habilidades intelectuales, lenguaje)

Todo esto puede resumirse en la necesidad de aprovechar las potencialidades de los docentes para aprender entre ellos, movilizand o la capacidad del profesional en la construcción de un conocimiento compartido, bajo el principio de actividad y participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje. Como dice Mássimo Pennesi (2012) en uno de sus post *“estoy convencido de que cuando se reúnen en un mismo lugar decenas o centenares de profesionales y sólo se difunde la sabiduría de unos poquísimos -aunque estén muy bien elegidos- se está desperdiciando una enorme cantidad de capital intelectual y, sobre todo, una grandiosa oportunidad de aprovechar la sinergia de tantas mentes para construir nuevo conocimiento”*, incidiendo directamente en el aumento de la capacidad de los docentes de aprender a aprender, gracias al aumento del número de interacciones, variabilidad de perfiles profesionales, posibilidades, medios...

Todos estos elementos presentes en un aprendizaje de tipo horizontal, desembocan en un aumento en la transferencia en las aulas de las experiencias compartidas. Los asesores confirman que los docentes conceden un mayor nivel de credibilidad cuando el aprendizaje procede de experiencias, que sus iguales comparten tras haber aplicado en contextos parecidos. Esto provocaría un mayor índice de profesionales que se lanzan a probar o aplicar experiencias prácticas. Se trataría de acortar la distancia entre la teoría

más innovadora y la práctica, teniendo en cuenta diversos elementos presentes en la cultura institucional que interfieren en la puesta en escena (**ECAP.14-15, JRAP.41, AOAP.16, AOAP.16**). Este es uno de los motivos que da sentido a la presencia de los asesores en el evento, que reconocen ir a buscar nuevas experiencias de personas activas que hagan cosas en sus centros o sus aulas, para tenerlas como referencia y llevarlas al centro institucional de formación. (**MLAP.8**)

Esto va en consonancia con lo que declara Mar Jiménez (2012) (como resumen del tercer congreso Internacional de formación permanente del profesorado), una tendencia que coincide con la línea seguida por el Ministerio respecto a los modelos de formación en los últimos años, donde se destaca entre otros aspectos, una disposición a compartir experiencias de aula a través del aprendizaje entre iguales. La finalidad sería difundir un legado eminentemente práctico, objeto de análisis y reflexión, donde el punto de intersección sean las buenas prácticas docentes. En este sentido, uno de los núcleos coincidentes entre los asesores (en este estudio de casos), es el de otorgar a la experiencia el potencial necesario para que se interioricen los aprendizajes obtenidos (compartir experiencias más que teorías pedagógicas). Este hecho es expuesto como uno de los principales puntos que sostienen la formación entre iguales, considerando que debe ser experiencial, cuya base radica en compartir experiencias que posibiliten la manipulación e interacción con el medio. (**MLAP.54, AOAP.12, ECAP.7**).

Esta visión a favor de la formación entre grupos de pares, va a empezar a emerger tímidamente, en el seno de un colectivo que por lo general representa cánones hegemónicos (tradicionales), aunque reconocen que los cambios son lentos y que poco a poco se van consiguiendo pequeños logros. (**MRAP.24, ECAP.7, AOAP.10, AGAP.16**). Es por ello por lo que hacen esfuerzos por trasladar a su lugar de trabajo ciertos cambios proclives a este nuevo modelo. (**ECAP.13, AOAP.12, ECAP.10, MRAP.24**)

Dado que la tendencia mayoritaria de estos asesores es trabajar en un CEP que se mueve dentro de los límites de una tendencia proclive a la innovación y el cambio en estructuras formativas, se proponen como objetivo reducir la oferta formativa vertical y sustituirla por otras de corte más horizontal. Se trata de ofrecer un cambio de orientación hacia el aprendizaje cuya base radique en compartir y favorecer el trabajo

entre iguales. (**ECAP.13, AOAP.7,12, MLAP 48-49, AGAP.18, AGAP.29, JCHJAP.35**) Sin embargo la formación horizontal se plantea como formato complementario, más que como modelo sustitutivo de los que provienen de organismos oficiales, tratando de hacer uso de diversas metodologías para responder y estimular la diversidad de modos de aprender del profesorado.

3.14. EABE y repercusión en la práctica docente o en la identidad profesional

A través de esta categoría trataremos de analizar la posibilidad de transferencia que tiene la formación horizontal (procedente de EABE) en los centros educativos y las aulas.

Una de las carencias en investigación respecto a la formación del profesorado radica en el desconocimiento del impacto que ésta puede tener una vez concluida la formación.

Poniendo el punto de mira en el proceso de formación entre pares, describiremos qué tipo de huella está dejando en el ejercicio profesional docente. El calado o no, fruto de este estudio de casos ha de contemplarse desde la duplicidad de la realidad: en su vertiente práctica (lo que los participantes cuentan que están llevando al aula o no) y desde la óptica puramente teórica (entiéndase aquí un posible modelo de transformación en la identidad profesional).

Es importante comenzar teniendo en cuenta el papel que desempeña el motor emocional como agente de impulso en la participación de este modelo de formación entre iguales. Éste va a adoptar un papel destacado dentro de los elementos que forman parte del constructo de formación.

El mundo emocional del docente va a dominar una parte importante del sentido formativo, pudiendo desencadenar como último eslabón en la acción y transformación de prácticas en las aulas.

Los informantes nos hablan de recibir seguridad a través de la formación entre pares (**TPP.8**), pues parte de prácticas que los docentes comparten en contextos institucionales similares. Esto les da una mayor garantía en la transferibilidad de los procesos.

Una de las tendencias actuales en el ámbito de la formación permanente del profesorado, va encaminada a la necesidad de relación entre la formación inicial, la formación del profesor novel y la formación permanente. (Colen, 2012)

En este sentido la formación entre iguales, va a configurarse como un puente de unión entre ambas dimensiones, al facilitar la transferencia del constructo teórico a la práctica institucional, fruto de un proceso de asimilación y acomodación de la cultura institucional en su conjunto.

El profesor novel, una vez superado el proceso de selección, se encontraría con una confrontación entre lo que se espera de él “profesor ideal” y la realidad de los centros, inmersa en una serie de factores sociales, políticos, institucionales que tiñen el panorama educativo. Esto va a provocar una crisis en la identidad de los docentes, un sentimiento de inadaptación al cambio y un malestar docente manifiesto. (Esteve, 1994)

Partiríamos por tanto de una formación demandada por docentes con objeto de cubrir vacíos tanto en las prácticas/teorías pedagógicas, como en la esfera emocional (necesidad de hacerse visibles, de sentirse valorados, de aceptación, de reconocimiento, de perfeccionamiento y superación...)

“... y tú lo que vas buscando es algún referente para empezar a hacer tu práctica.. y de repente te encuentras con un mundo lleno de posibilidades, de experiencias y a todos nos es grato compartir, seguir aprendiendo”. (TPP.3)

“en este tipo de encuentros como EABE, no se aprende tanto en lo que son las ponencias como en el pasilleo como yo lo llamo: me tomo un café con menganito, me tomo una copa con el otro... por ejemplo acuérdate en la cena que estabais aprendiendo a utilizar Twitter .. y estábamos cenando.. Es una formación más continua, más interesante porque eres tú el que busca esa formación. Tú te estás formando en cada rincón, escuchando hablar a uno, escuchando los problemas del otro... te estás formando sin darte cuenta”. (PYPP.31)

“Yo siempre intento aplicar el conocimiento de lo que aprendo a mi realidad porque tal y como están montadas estas cosas todo es muy práctico, no es la típica

clase magistral donde llegas, te dan la charla y ya está. Como estás todo el rato hablando con gente que hace lo mismo que tú, vienes muy sobre estimulada. Porque a lo mejor te sientas con un compañero a tomarte una cerveza que no es en el horario de las actividades y esas cosas, pero a lo mejor te enfoca y te dice: pues tú sabes que en mi instituto hemos hecho esto, y esto otro... y tú dices: ostras, pues yo eso lo voy a plantear en mi instituto, y entonces claro, acabas sacando cosas muy positivas del encuentro en sí.” (MMPP.16)

Estos testimonios son triangulados con las observaciones directas procedentes de varios encuentros (EABE 14 y camino del 14 al 15), donde se coincide en la existencia y el protagonismo de esta faceta informal, medio a través del cual fluyen las conversaciones con un interés práctico-pedagógico. **(OE14P.3, OE14P.11, OOSP.4, OOSP.6)**

El sustrato extraído de las prácticas pedagógicas dista mucho del constructo teórico que disponemos, ya que se trata de una teoría filtrada por los condicionantes de una realidad educativa existente, que procede así mismo de una reflexión sobre la propia práctica.

Por este motivo la creación de canales de comunicación para dejar fluir las narraciones de los docentes (en función de sus propias experiencias profesionales) sería un camino abierto en la contribución del establecimiento de vínculos entre marcos teóricos y prácticos.

Esta base sobre la que se ofrecen prácticas educativas, en un contexto no formal con identidades compartidas, es la que va a provocar que los docentes se motiven hacia el emprendimiento, siendo la posibilidad de transferencia, la garantía de éxito expresada, la difusión de resultados y la satisfacción manifiesta, las que faciliten al docente adoptar nuevos enfoques metodológicos. **(MMPP.16)**

Desde el punto de vista de algunos asesores, los cursos de formación que aterrizan con un índice más elevado en las aulas, son aquellos orientados en torno a procesos emergentes de las prácticas docentes. Se trataría de escoger como ponentes encargados de coordinar cursos de formación, a iguales, con objeto de ofrecer un

modelo más adaptado a la realidad de los contextos escolares. (**ECAP.14,15,18, JRAP.41**). Cuando la distancia entre la teoría y la práctica es capaz de afrontar un proceso de acomodación, los cambios introducidos en las prácticas de aulas se incrementan.

En el caso de EABE, nos encontramos con un grupo de profesionales, en el que ciertos docentes se atreven con el cambio, con la ruptura de esquemas y estereotipos en las prácticas escolares. En Twitter: @ManueljesusF con flipped classrooms, @Rosaliarte con la clase invertida, @manolitotic con # Proyecto PLE, **MI.RPDP.35**: estilo de dirección, innovación y cambio educativo, **JLCPP.42**, **OOEP.3** : evaluación, **RCPP.23**: uso de las redes sociales con el alumnado, **JSPDP.19,20**: el equipo directivo y el trabajo por proyectos **TPP.4**, **JMPP.99**: trabajo por proyectos...

Son pocos los docentes que se hacen visibles con aportaciones nacidas del ejercicio práctico, aunque dentro de los eaberos, podemos destacar entre otros, las intervenciones de: @jlcastilloch en su perspectiva sobre un cambio en la dimensión de la evaluación (**JJEP.42**), @LourdesGuiraldo con “Proyecto colaborativo: “El Quijote con las TIC”, @jmruiz y @Rosaliarte en “Proyecto Cártama”, @ManueljesusF con “flipped classrooms”. (en redes sociales: Twitter y Facebook)

Esto es debido entre otros factores, a la carencia de una cultura de expresión y difusión de lo que ocurre dentro de las cuatro paredes que encierran la actividad de un docente con su alumnado. (**MLAP.63**, **JLCPP.48**)

Desde las Facultades y Escuelas de Educación se focaliza en la necesidad de crear relatos y biografías profesionales que permitan un crecimiento profesional del docente. Estos testimonios, sirven al mismo tiempo como referente para otros profesionales, que en igualdad de condiciones desean conocer prácticas educativas nuevas como resultado de una implementación en las aulas. (Suárez, 2009)

Sí es cierto que a través de las redes sociales suele visualizarse un flujo de prácticas pedagógicas, pero son pocas las que hacen referencia a protagonistas “eaberos” ya que usualmente proceden de contextos menos directos, como por ejemplo escuelas rurales que se distinguen por su identidad, o experiencias en la actividad

docente en el extranjero, artículos periodísticos que nos remiten a profesionales intrépidos dispuestos a cambiar los cánones clásicos de lo establecido...

A pesar de ello, cada vez son más los profesionales que poco a poco se suman al uso de las tecnologías a través de la creación de blogs que actúan como una ventana abierta al mundo educativo, reflejando la vida en el centro desde el punto de vista de la óptica del creador. Ejemplo de ello son la Clase de Laura, un blog de educación infantil que con asiduidad deja la puerta abierta a conocer el trabajo de una maestra dentro de su aula. Laura, (2015), el blog: desde mi azotea, Rosa, (2015) donde se refleja la vida en un centro desde la óptica de la dirección de centro; Proyecto Cártama, un blog de centro donde se hace visible su vida interna. (Proyecto Cártama, 2015)

Otra de las posibilidades que ofrece la red es la creación de plataformas ning, como en el caso de Proyétate. Proyétate, (2015), donde la idea de mantener hangouts semanalmente ha potenciado la idea de comunicación y divulgación de experiencias. **(JJEP.21, JMPP.78)**

Uno de los orígenes de la necesidad de intercambiar experiencias en base a prácticas educativas, se sustenta en los cimientos de la cultura institucional, donde el aislamiento del trabajo docente prima sobre la esfera social. Sin embargo, este elemento presente durante años de larga tradición en los modelos educativos tradicionales, se apoya en la nueva vertiente tecnológica que impregna la sociedad y el calado que tiene en los contextos educativos.

Los cambios se suceden a un ritmo tan vertiginoso que la pedagogía moderna comienza a introducirse mediante una vertiente más teórica acerca de la introducción de las tecnologías en la educación. Sin embargo, las aportaciones prácticas como contribución y aportación a la teoría son más escasas y tardan en llegar. Existen docentes inquietos, dispuestos a dar un paso adelante y no esperar inmóviles a que los cambios vengan justificados desde estamentos superiores.

"seguramente si no voy a los EABE no lo vería así las tic, no lo vería como algo orientado al cambio metodológico y como que las tic en sí mismas no aportan nada a la educación si tú las usas como un fin en sí mismas". (RCPP.22)

A pesar de que en EABE se abren las fronteras de las temáticas compartidas entre docentes, superando el concepto restringido del uso de las tecnologías, siguen quedando residuos del origen que dio pie a su nacimiento, pues son numerosos los temas (relacionados con el mundo tecnológico) que se abordan de manera no formal e informal en diferentes contextos **(OE14P.9)**⁵

Uno de los elementos que provoca una mutación en la identidad profesional, fruto de la intencionalidad previa del docente, viene atribuido por el perfil del eabero (entiéndase por el prototipo de persona que participa en EABE con asiduidad, considerándose parte del evento en sí mismo), definido como persona con inquietudes profesionales que llega a EABE a través de la búsqueda e indagación, y no por casualidad. **(TPP.8)**

En una entrevista de radio, Jordi Adell nos habla del enriquecimiento de la experiencia vivida en EABE 12, expresando que del encuentro se lleva consigo una serie de dinámicas generadas en el evento, con objeto de hacerlas permeables en la docencia universitaria (su aula), así como las voces de los alumnos (sintetizadas en una mesa de debate) respecto a las demandas que hacen al profesorado. (Álvarez, 2013)

La identidad es lo primero que sufre una metamorfosis, pues el posible impacto que ejercen las actividades formativas en sí mismas, hacen una primera parada en un proceso de reflexión: ver la posibilidad de transferencia que tiene el planteamiento en la realidad de mi aula.

De este modo, existen argumentos que evidencian que lo que se aprende en un encuentro de formación entre pares como EABE, no se mide exclusivamente a través de la huella que deja en las prácticas directas, sino que abarca un conjunto de estrategias, formas de pensar, ideologías...que van a formar parte de una manera más invisible en nuestro proceso de cambio. **(MMPP.15, MSPP.40)**

⁵ Ver anexo III.II. Hace referencia al contenido recogido mediante whatsapp

La perspectiva con la que se enjuicia la realidad educativa se amplía, obteniendo un mayor campo de visión. Esto provoca un enriquecimiento en la construcción de la propia identidad. **(MSPP.51, PAAP.19)**

La introducción de cambios en una identidad ya forjada, aparece para los docentes más tradicionales, como una idea que atenta contra la profesionalidad del individuo, ya que supone desarmar esquemas primarios y reorganizar el esqueleto en base a nuevas incorporaciones. Supondría por tanto, salirse de una zona de confort dominada hasta el momento por el sujeto. **(JLCPP.58)**

“Me siento cómodo en ese mundo donde mi identidad va cambiando. Eso me lo ha facilitado el hablar con mucha gente, el escuchar muchas cosas, el que las ideas que yo estoy teniendo no son mías sino que me van llegando y yo las pongo en práctica pero han nacido del cerebro de otro” **(JLCPP.58)**

Sin embargo, para que se produzca un calado en las prácticas pedagógicas es necesario que se asienten las ideas, que servirán de base para la acción posterior *“ es la semilla que van sembrando poco a poco en ti, que tiene que germinar y que tiene que ir creciendo”* **(MSPP.41).**

La necesidad de incorporar nuevas ideas en un esqueleto en construcción, precisa de un periodo de acomodación. Este requiere de un proceso de análisis, adaptación al medio, reflexión, capacidad para emprender cambios, asumir consecuencias... elementos difíciles de conseguir en su globalidad.

Por este motivo es por el que las prácticas no se modifican sustancialmente, sino que se comienzan introduciendo cambios, adoptando nuevas ideas, cogiendo aportaciones ajenas, incorporando fuentes **(RCPP.23, MSPP.44, TPP.4, MMPP.12, PYPP.11-16)** hasta llegar en casos determinados a lograr la innovación en un campo más amplio.

Uno de los motivos de mayor peso a la hora de argumentar la inexistencia de un cambio en las prácticas de aula aun teniendo un referente en la práctica directa, es el contexto escolar en su conjunto: equipos directivos, perfil del alumnado, compañeros de

trabajo... **(MSPP.28, MSPP.42)**, aunque también destacan elementos fuera de esta dimensión y que tienen un fuerte impacto en el trabajo docente: reconocimiento de la profesión, sueldo, prestigio...

Al mismo tiempo, se evidencia la escasez de recursos necesarios para la transformación de las prácticas. Se reconoce que con EABE y otros encuentros de corte horizontal se aprende, se tienen referentes pero no acaba de ser suficiente para consolidar una base sólida que dé paso a la acción. **(MSPP.50, PYPP.20)**

Desde el punto de vista de otro de los informantes, EABE puede quedar en la idea, la emoción y el sentimiento... pero uno de los motivos que dificultarían el aterrizaje en las aulas sería la inexistencia de narraciones y un compromiso explícito que provoque que ese impulso no acabe diluyéndose. **(JLCPP.38)**

En un escalón superior, se hace alusión a aquellas personas que habiendo reconocido una evolución en su identidad profesional, han sabido imprimirla y dejar huella en nuevas prácticas pedagógicas. **(JLCPP.42)**

Recordemos que nos encontramos con un perfil profesional, que se define por encontrar poco apoyo en su entorno educativo más cercano, tratando de sustentar su visión pedagógica con identidades comunes que provienen del exterior. Esto provoca, por lo general, que las acciones que se desarrollan, lleguen a un grupo concreto de alumnado pero no se extiendan en un pensamiento comunitario en el centro educativo.

Como resumen de las aportaciones recogidas a través de las entrevistas en profundidad, un altísimo porcentaje de docentes reconoce haber introducido variantes en la forma de ejercer la docencia, ya sea a través de nuevas prácticas o mediante la transformación de su identidad profesional, donde se reconoce ver al alumno de una manera diferente. **(PYPP.16)**

La energía positiva procedente del encuentro, es descrita por uno de los informantes como la posibilidad que ofrece de contemplar el trabajo diario con una nueva visión llena de optimismo, lo que repercute en una nueva imagen proyectada hacia el alumnado así como al rol del docente. **(RCPP.17)**

Desde el punto de vista de los asesores, recordemos que en su mayoría corresponde a un cuerpo de profesionales con una visión de proyectar la formación del profesorado en una doble vertiente: la formal y la no formal, tratando de encontrar un equilibrio entre ambas a través de un punto de conexión. **(MRAP.42)**

La magnitud de las experiencias abarcan rangos desde la superficialidad (acciones aisladas) hasta la sistematicidad en el enfoque adoptado, por ejemplo en el caso de un participante y su visión de la evaluación y sus múltiples intentos por hacerla diferente. **(JLCPP.42)**

Para finalizar, podemos resumir que en EABE existe una carencia narrativa de contar lo que se hace, lo que impide establecer una relación directa entre la invisibilidad proyectada en los medios tecnológicos con el quehacer diario de los docentes en los centros educativos. **(MLAP.63)**. Por eso, insistimos en que la divulgación de experiencias se encuadra mayoritariamente en espacios informales, lejos de la formalidad de la narración explícita e impresa.

3.15. Propuestas de mejora para EABE como movimiento formativo

“El EABE es aún joven y bello. Los que lo amamos debemos vigilar las señales de envejecimiento, las repeticiones, las pérdidas de memoria, la desorientación. Para prevenirlas, si se puede...” (Fernández, 2014)

A lo largo de la historia de EABE cada uno de los participantes construye su esquema mental de lo que es para él/ella EABE en cuanto a plataforma formativa, lo que permite elaborar pensamientos respecto a posibles carencias en el movimiento y en consecuencia vías alternativas de propuestas de mejora.

A continuación expondremos un listado de déficits, encontrados por los entrevistados, en dicha formación horizontal, así como posibles propuestas para transformar los elementos discordantes:

1. Según algunas algunas opiniones podría existir una tendencia a magnificar los acontecimiento presentados, entendidos por teorías y prácticas compartidas entre iguales.

El factor emocional estaría jugando un papel vital en este sentido, ya que los estados de euforia, la necesidad de reconocimiento social, el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos...serían elementos relacionados con esta tendencia.

“hay una charlatanería educativa real de mucha gente que te cuenta cosas muy buenas y tal y luego pues las ves en el aula y no son tan así, hay veces que hay una falta de sinceridad entre la gente, entre lo que dicen, lo que hacen y lo que consiguen” (RCPP.12)

“creo que hay alguno que se da más bombo de la cuenta” (JRAP.35)

Uno de los informantes manifiesta echar en falta la exposición de las dificultades que los docentes encuentran en el camino a la hora de asumir nuevos retos profesionales que provocan un salto cualitativo en educación. (RCPP.13)

La documentación y aporte de evidencias sería una de las propuestas, que nace como alternativa para provocar una visión más completa de las experiencias. Consistiría en aportar narraciones e imágenes, así como los testimonios de personas directamente relacionadas con la acción.

Uno de los informantes plantea un reto ,camino de EABE 14 al 15, que consiste en utilizar herramientas audiovisuales como canal de difusión de experiencias docentes basada en narraciones y sus influencias, tratando de conseguir un repositorio humano. **(EJLOCHP.1)** A pesar de no haber logrado suscitar un cierto grado de interés tal que evoque la acción y el compromiso de los compañeros, su actitud se muestra incesante respecto a la consecución de su objetivo.

Respecto a la introducción de testimonios que complementen la narración unívoca, uno de los entrevistados pone el punto de mira en la ventaja que reportaría que el propio alumnado fuera protagonista a la hora de elaborar narraciones en base a la introducción de cambios pedagógicos.

“Creo que en EABE estamos algunos profesores muy pesaditos: yo, yo y yo y mira lo que hago... cuando en realidad es el alumnado el verdadero protagonista” (JLCPP.43)

Esta, es una de las ideas expuestas con objeto de analizar desde una perspectiva externa la concepción que otro grupo de sujetos sostiene respecto a la misma acción. Se trata de una experiencia real desarrollada por uno de los participantes en EABE, que trata de introducir cambios significativos no solo en el planteamiento teórico que sostiene la teoría, sino en la misma experiencia. **(JLCPP.39)**

En EABE, los protagonistas están muy interesados en dar voz y voto a aquellos miembros que forman parte de la comunidad educativa (entiéndase un concepto que en el sentido amplio abarca todos los sectores productores de

formación). De ahí parte el sustento de tratar de incentivar su participación, de abrir su pensamiento y tratar de explorar un mundo interior de difícil acceso. **(RCPP.18-19).**

2. En el modelo de formación entre pares de EABE, destaca el protagonismo de unos participantes sobre otros.

Equiparar los niveles de participación entre grupos no es tarea fácil, pues estos van a depender de diferentes factores que confluyen en la forma de ser de la persona, así como otro tipo de elementos tales como: grado de implicación, veteranía en el grupo de pares, capacidad de liderazgo, años de experiencia en la docencia, intereses...

El propio sistema de organización emergente y voluntario, acaba sin una intencionalidad previa, empujando a aquellos que tienen mayores dotes de comunicación, capacidad de hablar en público... a participar de una manera más activa y visible.

"hay personas que aportan mucho porque son muy creativas, muy inquietas y crean y explican..." (MLAP.70)

Sin embargo, este fenómeno según uno de los informantes, no va a provocar la direccionalidad del evento en sí, sino la existencia de personas de peso a las que se tiene en cuenta por su trayectoria profesional, pero en ningún caso van a adoptar un modelo de corte vertical que los sitúe en superioridad de condiciones. **(MLAP.70)**

En este modelo de formación entre pares, a las personas que más destacan por su nivel de participación se les denomina “Gurús/gurusa”, haciendo alusión al excesivo protagonismo que ellos mismos demuestran demandar. **(OE14P.2, MLAP.69)**

Uno de los entrevistados enfatiza al respecto, en la necesidad de intentar encontrar cotas nuevas, ampliar horizontes **(JRAP.18, MLAP.69)**

El potencial de la formación horizontal entre pares consiste en provocar situaciones que favorezcan la participación de los iguales, a fin de enriquecer el proceso de construcción colaborativa.

Es por ello, por lo que los modelos organizativos adoptan una estructura de apertura, tratando de incentivar las aportaciones individuales de los participantes. Una serie de iniciativas presentes en la red como: #aquiveoaprendizaje, Ningún #EABE se concibió para venir solo a escuchar, Comparte tu experiencia #EABE... (EABE 15, 2015)

El paso de testigo en los enfoques organizativos, es otro aspecto que confiere diversidad y apertura en cuanto a la participación en los procesos de la construcción del modelo formativo entre iguales. **(RCPP.11)**

En resumen, y como propuesta de mejora, seguir haciendo hincapié en nuevas iniciativas que susciten una participación comunitaria entre el grupo de pares, otorgando protagonismo a personas que hasta el momento se han mantenido en un plano secundario.

3. Se trata de una actividad formativa, que a pesar de presentarse al alcance de todo tipo de profesorado, (ya que el eje central tecnológico del que partió ha ido dando pasos y abriendo vías de participación al resto del colectivo docente), ha quedado supeditada a aquellos profesionales con un dominio básico de las tecnologías.

Para uno de los entrevistados,(que no es Eabero, que es un asesor) esta perspectiva reduccionista de oferta de formación entre pares, resultaría excluyente. Se estaría privando a un alto porcentaje de profesionales de la enseñanza de beneficiarse de un aprendizaje entre pares, por el simple hecho de no dominar ciertas herramientas tecnológicas.

Hay un análisis contextual que te indica que el que no sabe, no va a ir a EABE a aprender porque no se parte de un inicio básico , sino que EABE tiene

un nivel alto al que no llega todo el mundo y que es necesario acceder a ellos.(**AOAP.42**)

Sin embargo, no hemos de olvidar que EABE nace para dar respuesta a una necesidad procedente de un colectivo concreto, que despunta por unos intereses muy concretos y que distan de la media que representa a los profesionales de la enseñanza.

“La formación tiene que ser lo más personalizada posible. Como no encontrábamos esa solución, EABE fue en principio una solución a eso, al profesorado que queríamos ir más allá de lo que realmente podíamos ir solos o dentro del marco formal pues inventamos un poco ese marco informal sin saber las consecuencias que tendría después.” (JLCPP.2)

4. Los medios de difusión de la existencia de EABE (exclusivamente procedentes de la esfera tecnológica): Twitter, Facebook, blogs privados, revistas digitales... provocan que un amplio sector del profesorado se quede desprovisto del conocimiento de este tipo de modelo alternativo de formación entre pares.

Uno de los entrevistados explica que existe un desconocimiento por parte de los profesionales de la educación de la existencia de este tipo de alternativas formativas (horizontales). Este desconocimiento o ignorancia serían los que los limitaría de las posibilidades de asistencia. (**JJEP.44**). Desde este punto de vista, una buena alternativa sería difundir desde los centros de formación del profesorado la existencia de otras modalidades de formación, ya que ambas caminan en pro de un objetivo común: el perfeccionamiento profesional.

La divulgación en centros docentes también podría contemplarse como opción, con la finalidad de promover el conocimiento acerca de una nueva esfera formativa emergente en nuestro tiempo. Sin embargo, la limitación del aforo del evento se presenta como un condicionante que determina las cotas del reclamo.

Desde el nacimiento de EABE en el año 2009 hasta la actualidad, el número de participantes se ha ido multiplicando, llegando en el último de los

encuentros alcanzar un total de 250 participantes. Este factor, unido a la heterogeneidad de perfiles en los asistentes, la veteranía dentro del movimiento “EABE”, la voluntariedad de los equipos organizadores, concede a la estructura un valor añadido de difícil complejidad.

Es por ello, por lo que se contempla “repensar” una vía alternativa que posibilite ampliar las demarcaciones de la capacidad de recepción de los asistentes.

Para paliar esta deficiencia (la de tener capacidad de dar cobertura a un número tan elevado de participantes) y poder contemplar la opción de la divulgación masiva en EABE, uno de los entrevistados narra una idea. Se trata de crear la opción de las inscripciones “piratas”. Este símbolo consiste en dar la oportunidad de asistencia a toda persona que lo desee y solicite, cubriendo la demanda formativa mediante la utilización de espacios abiertos pero cuya participación no interfiera en el modelo organizativo de diseño de la actividad en cuanto a alojamientos, comidas... (**JLCP.28-29**).

5. El significado otorgado al certificado oficial como símbolo de cobertura legal en los procesos de formación no formal desembocan en una fuente de discusión.

Mientras que para unos es necesario que la actividad entre pares desarrollada en EABE obtenga el reconocimiento por parte de la Consejería (con un certificado como símbolo de acogimiento y aceptación), otros en cambio (algunos de los participantes) enjuician la realidad de EABE como una formación con un valor en sí misma, por encima de limitaciones más formales.

Una de las proposiciones, sería intentar provocar un acercamiento entre los protagonistas del encuentro y las personas que valoran esta realidad desde estamentos superiores. Tratar de incentivar la creación de puntos de encuentro donde converjan los elementos de discusión, para consensuar posturas y puntos de vista al respecto.

Estar junto a personas que tratan de cambiar una realidad presente que no responde a cánones de “calidad educativa”, a través de la dedicación, voluntariedad, disposición, capacidad de entrega... es ineludiblemente una ventaja, aunque las vías a través de las cuales puede producirse ese apoyo serían innumerables.

Con objeto de propiciar un acercamiento entre la formación entre iguales procedente de EABE y la formación más reglada, es preciso crear lugares que posibiliten la visibilidad de la acción. Un repositorio de material comunitario, que deje constancia de la evolución de la formación horizontal, entre pares. Un ejemplo de ello sería un blog donde podemos encontrar un enlace a todos los EABE desde su nacimiento (Mayti Zea, 2015). Sin embargo, se reclama una fusión mayor, entre el desarrollo de temáticas, experiencias, iniciativas de cambio, aportaciones personales, que estando desarrolladas a través de distintos canales no concurren en ninguno en común.

“La dispersión de herramientas no facilita al que quiere buscar la información, facilita al que la usa.. no está siendo acogedora esta dinámica, creo que necesitamos un sitio común como punto de encuentro” (JLCPP.65).

Con estas medidas se posibilitaría acceder a una certificación, apoyo y reconocimiento por parte de la esfera formal del sistema de formación, sin dejar de tener una identidad que defina la trayectoria del movimiento formativo.

6. La *temática* abordada en esta estructura de pares, suele focalizarse en torno a modelos que rompen estereotipos y barreras clásicas.

Caminar dando zancadas de gigante con objeto de provocar transformaciones prácticas, puede suponer ampliar la distancia entre el constructo teórico y la realidad de las aulas.

Cuando las experiencias son demasiado innovadoras se cae en el riesgo de encontrar dificultades en su aterrizaje. (JRAP.41, ECAP.17)

Con este modelo de innovación, el estado emocional de los participantes en sus inicios, actúa en fase de “euforia” respecto a la propuesta planteada. Sin embargo, en muchas ocasiones, la transferencia en la práctica docente no tiene cabida debido a la influencia de determinados condicionantes institucionales. **(PXPCP.42)**

Otra crítica derivada de la elección de este tipo de temáticas (destacadas por ser punteras en el plano educativo) consiste en obviar un análisis reflexivo previo a su propagación. Es necesario debatir sobre el sentido de estas temáticas, que en un momento dado cobran una fuerte relevancia y no se conocen bien las causas que sustentan dicho prestigio.

Un informante nos expone que por el simple hecho de “ponerse de moda” una tendencia pedagógica no se justifica su racionalidad profesional. *“ir persiguiendo lo último me parece un poco ingenuo”*. **(JRAP.28)**

Del mismo modo, suscitar un debate horizontal respecto a la elección de temáticas, ahondando en las raíces teóricas respecto su aterrizaje en la parcela práctica.

“Narraciones enriquecidas con influencias de lo que está haciendo el profesorado. Esto creo que tiene un poder transformador muy alto”. **(JLCPP.45)**

“Si no evolucionamos hacia esa narración enriquecida, la sensación que tengo es que va a quedar en un evento muy endogámico, muy bonito, muy divertido.” **(JLCPP.46)**

“saber utilizar este saber hacer profesional para prestárselo a otras personas que pudieran estar interesadas”. **(JLCPP.61).**

No obstante, los diversos pasos iniciados para provocar la participación, han sido en vano debido a la respuesta comunitaria del grupo de pares.

Han coexistido propuestas en los diferentes puntos en el camino de EABE 14 al 15 (open espárrago, open churros, información mediante redes sociales #eduposible ...) en manos de la misma persona que persevera en la consecución del objetivo planteado de manera reiterada. **(OOEP.9-11, OOCHP.4, OOSP.31)**

La inexistencia de una cultura de liderazgo entre grupos que trabajan en un plano de horizontalidad, es uno de los motivos por los que se producen los silencios ante nuevos retos. **(JLCPP.53).**

Nos encontramos ante la ausencia de cultura narrativa. Las experiencias se cuentan entre personas, utilizando la voz como portadora del mensaje pero al no utilizar otro tipo de herramientas, el conocimiento compartido se diluye. **(MLAP.63, JLCPP.48)**

Sin embargo, las propuestas planteadas (en los open) están diseñadas con tanto detalle y precisión (narraciones semanales de experiencias, en formato vídeo, retroalimentación de las exposiciones de los compañeros, llegar a un mínimo de x aportaciones en un tiempo limitado...), que en un primer momento pudieran incluso impactar a la persona a la que va destinada la propuesta, por suponer un compromiso demasiado grande. Quizás la misma propuesta realizada de manera más amplia y flexible en un primer momento, pudiera haber dado cabida al incentivo de participación (accesibilidad)

7. La dificultad presentada en la implicación de diferentes sectores de la comunidad educativa en EABE como modalidad de formación horizontal.

Ha supuesto un gran esfuerzo conseguir que personas procedentes de la esfera universitaria se introdujeran en el mundo de la formación entre iguales **(PXPCP.44)**, así como familiares y personas procedentes de otros ámbitos englobados en el ámbito educativo.

"Yo creo que el gran reto de un proyecto comunitario desde un punto de vista democrático es la incorporación real de familias que puedan participar en la enseñanza de manera directa." **(JCHJAP.53)**

Para la formación entre grupos de pares, la aportación de diferentes orientaciones dirigidas a comprender una misma realidad objeto de estudio, favorece el esclarecimiento de formas de pensar y perspectivas procedentes del ámbito cultural. Una visión holística que dota de un significado más profundo las acciones y formas de actuar de las personas.

Capítulo 4. Síntesis y consideraciones finales

Haciendo alusión al recorrido histórico de la formación permanente del profesorado nos encontramos con un choque entre los modelos impregnados por la racionalidad técnica, donde prevalecen los conocimientos en manos de expertos, se utilizan métodos rígidos, impera una estructura de jerarquía, el sujeto se concibe como objeto de formación... y las tendencias actuales inmersas en el paradigma de la teoría de la complejidad, caracterizada entre otros factores por hacer uso de un conocimiento abierto, emergente, flexible y crítico, tratar a la persona que se forma como sujeto de formación y no como objeto de la misma, contemplar en los procesos formativos las relaciones entre el profesorado, las emociones y las actitudes del mismo, la capacidad de generar conocimiento pedagógico desde la práctica reflexiva, la autoformación, el trabajo entre iguales, abordar los intereses demandados por los docentes...

EABE surge en este último contexto, respondiendo a las necesidades de una sociedad cambiante, emergente y plural, así como al perfil de un profesional crítico. Sin embargo, este colectivo va un poco más allá, aportando a la nueva visión del perfeccionamiento profesional una serie de rasgos.

El grupo de personas que participa en este movimiento, parte de la consideración de que los principios de innovación han de trasladarse a los nuevos enfoques en formación del profesorado. No tiene sentido que el colectivo de docentes abogue por difundir un aprendizaje cooperativo, motivador, participativo, emergente...en el alumnado, y las prácticas de formación continúen ancladas en modelos reproductivos.

Nos encontramos con un colectivo movilizado por unas mismas inquietudes, pero sobretodo cohesionado por la manera de entender el amplio concepto del término “educación”.

De ahí surge el nuevo paradigma sostenido por una serie de principios como: un modelo de horizontalidad en la formación entre iguales, incremento de la participación, escucha activa, diversificación de estrategias de formación, heterogeneidad de contenidos, beneficios del aprendizaje basado en experiencias, carácter participativo y

democrático en la gestión de los procesos formativos, atención a los intereses de los sujetos, disminución de la distancia entre la teoría y la práctica... en definitiva, contemplar una nueva forma de aprender entre profesionales basada en la extracción de potencialidades individuales puestas al servicio de la colectividad.

Tal como queda reflejado en la parte teórica, la motivación del profesorado hacia la formación se convierte en uno de los aspectos sin resolver.

Se necesitan investigaciones que se sumerjan en el entramado de esta realidad, para poder potenciar los efectos de la formación desde su base inicial, debido a que el sistema actual de retribución de los sexenios, así como los incentivos traducidos en términos de puntuación (baremo), no tienen la repercusión esperada como incentivo formativo.

Es por ello por lo que EABE realiza una nueva aportación en este ámbito: la sustitución del “esfuerzo” como elemento de identificación en los procesos de formación permanente, por el de “motivación”. Esto es debido entre otros factores, a las dinámicas creadas en torno a elementos lúdicos, integración de la familia en contextos de formación, incorporación de factores relacionados con el placer (como es el momento de la comida) para provocar interacciones, fomentar el uso de espacios informales, obtener un punto de intersección entre profesionales que comparten unos referentes educativos...

El factor emocional es otro elemento que incide en los procesos de motivación, por lo que en este estudio de casos se ha abordado cómo la esfera afectiva impregna de manera significativa los procesos de formación de corte horizontal.

La ventaja de conseguir un núcleo de emociones canalizadas en positivo (en EABE), radica en un conjunto de factores, entre ellos la construcción de una identidad compartida por los eaberos y el carácter de voluntariedad en este modelo de formación entre grupos de pares. Así mismo, el rol otorgado a los participantes como sujetos emisores y receptores de aprendizaje, los sitúa en una posición privilegiada para iniciar un proceso de interacción que desembocará, en contacto con los contextos informales,

en un aumento de los niveles de participación determinado entre otros elementos por las emociones que se generan en torno a dichos procesos de intercambio.

Esta será la piedra angular que de sentido a que los procesos de reconocimiento (esfera afectiva) se visibilicen. Se hacen públicos los elogios que hacen referencia a un trabajo profesional carente, en algunos casos, de reconocimiento previo.

Las emociones importan, y eso lo saben los organizadores de los EABE, que año tras año han estado alerta para tratar de ofrecer una buena garantía en su disposición.

Sin embargo en EABE, el número de personas que conforman la red de tejido afectivo es sólo un número determinado respecto al total de los participantes, debido a la movilidad (no siempre participan en el evento las mismas personas), el compromiso, intereses y características participación recurrente, visibilidad....

Es importante, continuar planteándose como reto, que los incentivos generados por las emociones (colaborar, participar, dinamizar...) se expandan al conjunto de los participantes (acogida, sensación de pertenencia a un gran grupo, aceptación y valoración...).

Todo este esqueleto constituye un hito novedoso en los planteamientos teóricos abordados en los modelos de formación.

Sin embargo, si las líneas en el campo de investigación van encaminadas a la creación de contextos específicos de transformación, este movimiento conforma un núcleo de creación de redes profesionales que sobrepasan los límites de los contextos institucionales. Se trata de establecer conexiones entre docentes, procedentes de diferentes centros, unidos por una misma percepción de la realidad educativa.

Se sustenta más en la construcción de pilares, referentes, banco de recursos humanos...con objeto de enriquecer el itinerario profesional de los docentes que participan en este modelo formativo.

Debido a que los participantes proceden de diversos puntos de la geografía española, tratar de que se produzcan transformaciones significativas en los centros no tiene mucha cabida por la dificultad que conlleva.

Como se ha visto en el informe, las transferencias que se realizan en los centros, producto de la formación de EABE, suelen ser predominantemente individuales donde la huella la deja el docente en su aula o en la reconstrucción de su identidad profesional.

Sin embargo, EABE es ambicioso y contempla la perspectiva de conseguir enraizar en redes de centros. Para ello propone entre sus líneas metodológicas de actuación (en EABE 15) realizar proyectos colaborativos con intención de ser puestos en práctica en cada uno de los centros en los que trabajan los miembros del equipo.

Si atendemos a los modelos de formación como eje de análisis, nos encontramos con que EABE respondería, en algunas de las características que la definen, al modelo de formación orientado individualmente.

Los participantes de EABE llegan a su destino buscando satisfacer unas necesidades (entre ellas formativas), que se identifican principalmente con los intereses demandados por los propios sujetos.

La oferta media estandarizada que proviene de los centros de formación del profesorado deja al descubierto a un grupo de personas, por lo que se opta por descubrir y reinventar sistemas que satisfagan sus necesidades.

Los docentes se consideran autónomos para gestionar sus propios itinerarios formativos y buscan los medios que valoran como más eficaces para conseguir sus objetivos.

La estructura abierta de EABE posibilita la participación de los individuos, acoge iniciativas y experiencias, abraza e incentiva propuestas de cohesión grupal...

La capacidad que tiene el profesional de escoger sus propios referentes para completar y enriquecer su camino profesional, garantiza un aumento de los flujos de motivación tal como queda reflejado en el informe.

Esta motivación individual es capaz de establecer conexiones entre grupos de pares, donde los tejidos de relaciones personales empiezan a hacer sus efectos, garantizando la expansión del estímulo. El factor emocional nuevamente desempeña un papel central, pues son las emociones las que gestionan, junto con las motivaciones, el estado de disposición de los sujetos participantes.

En EABE (por su recorrido histórico) nos vamos a encontrar con personas que comparten una identidad profesional, que surge en sus inicios por el destacado papel que juegan las herramientas tecnológicas en los procesos de transformación en el mundo educativo.

Será la autonomía, los intereses y las motivaciones los que provoquen que los individuos se unan en función de beneficios comunes.

Una de las diferencias con el enfoque clásico de formación orientado individualmente, (con un predominio del aislamiento en que el docente busca vías alternativas de perfeccionamiento que proceden principalmente de fuentes y medios materiales), aparece en el uso y la creación de redes personales y profesionales como mediadoras fundamentales en el proceso de formación. Este fenómeno viene alimentado por las características contextuales del momento: sobrecarga de información, multiplicidad de medios, aportaciones de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de formación, carencia de referentes prácticos, incertidumbre....

Quizás nos estamos introduciendo en una tendencia donde el capital humano en sus relaciones horizontales, está ganando protagonismo por encima de la supremacía de las estructuras teóricas.

La utilización de las herramientas tecnológicas como creadoras de redes y potenciadora de una formación entre iguales está presente así mismo como otro de los

rasgos que diferencian este nuevo enfoque del modelo orientado individualmente (que surge en un contexto más pobre, donde el acceso a la información en la era digital era inexistente).

Los medios tecnológicos ofrecen una amplia pluralidad de alternativas que posibilitan la interacción entre sujetos, estimulando la aparición de una formación horizontal.

De este modo, la configuración del PLE (entornos personales de aprendizaje) generada a través de las herramientas 2.0 así como del uso de las redes sociales en educación, adoptaría una modalidad de interacción entre sujetos en formación. Validando la opción de las relaciones unidireccionales que se establecen en el proceso, exaltamos la ventaja de que las interacciones estén envueltas en flujos de comunicación recíprocos.

Dada la importancia del conocimiento de los nuevos medios tecnológicos, al alcance de los profesionales de la enseñanza, la competencia digital no puede limitarse a la potencialidad del uso didáctico en el aula, sino dar un paso más allá y contemplar las aportaciones en el ámbito de la formación.

Para ello una buena elección sería plantear como finalidad el conocimiento de los espacios colaborativos en red, donde los docentes se sumerjan en la viabilidad de la herramienta como medio para compartir y producir saber pedagógico.

La carencia de una cultura pedagógica narrativa provoca la escasez de testimonios experienciales (en primera persona) de corte innovador, fundamentados en principios compartidos de reflexión, por lo que incentivar y estimular la creación y difusión de narrativas pedagógicas como referente para el enriquecimiento de la colectividad, se presenta como un beneficio para la formación entre pares.

Los profesionales de la docencia, tal y como queda reflejado en el informe, establecen una jerarquía sobre las preferencias respecto a las fuentes y herramientas que benefician su trayectoria profesional. En dicha estratificación las relaciones con los iguales superan cualquier instrumento mediador a nivel formativo.

Es decir, nos encontramos ante un modelo en el que las personas de manera independiente buscan alternativas de formación que finalmente acaban dando cobertura a un conjunto de personas con intereses afines, configurándose así las redes.

Sin embargo, el informe nos demuestra que algunas características como la voluntariedad y la falta de liderazgo entre grupos de iguales van a provocar que las acciones comunitarias o propuestas cooperativas se diluyan.

Si hacemos alusión al carácter voluntario de los participantes, nos encontramos con la dificultad de mantener un nivel de compromiso óptimo en ausencia de incentivos emocionales externos. Conseguir que los miembros pertenecientes a un grupo (en procesos voluntarios de formación), continúen manteniendo el mismo nivel de compromiso con el que iniciaron la actividad parece una situación compleja.

Ya se ha comentado que las redes están inmersas en un clima socioafectivo que repercute positivamente en el proceso del trabajo cooperativo, pero éstas necesitan un mantenimiento. Cuantas más pequeñas son las redes profesionales parece generarse un mayor nivel de implicación, debido entre otros factores a las relaciones directas y continuas entre los participantes.

La ausencia de reconocimiento externo acaba en muchas ocasiones provocando que las iniciativas o caminos emprendidos, a largo plazo, acaben muriendo.

Esto se ha visto reflejado en el estudio de casos, donde el número elevado de asistentes que forma parte de los procesos de inscripción en la actividad presencial, no se visibiliza como sujetos en formación a través de la red.

Las aportaciones de los docentes mediante el uso de las herramientas digitales como medio de formación, decae como consecuencia de los condicionantes contextuales: principalmente falta de motivación y retroalimentación en sus aportaciones, apareciendo de marea reiterada la presencia de un número reducido de participantes como representantes del colectivo. Este grupo de contribuyentes, curiosamente sí participa dentro de una red con carácter más sólido a nivel afectivo.

Los incentivos económicos (retribución de sexenios) no han demostrado que la calidad de los procesos formativos mejore, por lo que buscar vías alternativa a los incentivos puramente económicos supondría acercarnos a otros territorios.

En el momento actual, los funcionarios poseen un sentimiento de invisibilidad ante organismos superiores, que los limita en su quehacer diario pero sobretodo en el emprendimiento de iniciativas de transformación. Las evaluaciones institucionales se llevan a cabo prioritariamente mediante métodos burocráticos, encorsetados y rígidos, con procesos y pruebas de evaluación estandarizados que se priorizan mucho más que el seguimiento de metodologías innovadoras, que los procesos educativos compartidos... La evaluación centrada en los resultados medibles constituye un obstáculo para los planteamientos de cambio más innovadores.

La falta de un reconocimiento individual hacia las personas emprendedoras, es considerada una lacra para el sistema de formación del funcionariado.

La voluntariedad con la que asumen los profesionales ciertos procesos de formación continua, unido a la falta de un reconocimiento de la labor profesional, desembocan (en ocasiones) en una pérdida de compromiso, de dedicación, de motivación...

Debido a esto, es preciso trabajar con herramientas que posibiliten potenciar los efectos producidos por el componente emocional, como por ejemplo: la difusión (hacer público y viabilizar que se reconozcan experiencias.). Esto se convertirá en generadores de estímulos que faciliten la continuidad de la acción como queda demostrado en este estudio de casos.

Compartir nuestros logros profesionales a través de las posibilidades que ofrecen las tecnologías, es una vía que fomenta un reconocimiento profesional entre iguales.

No se trata de sustituir el reconocimiento que demandan los profesionales dentro de una estructura vertical, sino aprovechar las fortalezas que ofrecen los modelos horizontales.

Aprender a generar y gestionar estímulos afectivos entre grupos de iguales, se convierte en un objetivo prioritario en los sistemas de formación continua del profesorado.

La creación de eventos y plataformas donde prevalece un contacto horizontal entre profesionales, favorece la creación de contextos de difusión y aprendizaje entre iguales.

Respecto a la falta de liderazgo entre grupos de pares, se expone como la tradición nos deja un legado de organizaciones estructuradas bajo patrones verticales, que ha ido calando en estratos inferiores como en la capacidad para actuar de manera colaborativa, restando a ésta posibilidades de acción.

En este escenario, podemos encontrarnos ante el hastío y aburrimiento del grupo por la falta de dinamismo y liderazgo entre iguales o en el sentido contrario, con el exceso de protagonismo por parte de alguno de sus miembros, lo que acaba ahogando la iniciativa de liderazgo compartido e imitando otros modelos de corte vertical.

Es difícil encontrar un punto intermedio que provea de libertad al grupo, a las iniciativas que surgen del él, a la tolerancia y al respeto entre profesionales.

Al hablar sobre temas educativos tales como: optar por una educación pública o privada, la repetición del alumnado como mecanismo de mejora o la inconveniencia de la misma, las pruebas selectivas, los criterios para la agrupación del alumnado, la integración...surgen a menudo discrepancias en las posturas adoptadas por el profesorado, propias de su perfil profesional. Esta concepción ideológica acaba aterrizando en la conformación de proyectos de trabajo colaborativo en grupos de iguales.

Son difíciles de establecer consensos educativos cuando las posiciones que sustentan principios básicos caminan en polos opuestos.

Al no existir líderes con posición verticalista, se suscitan rivalidades intergrupales que si bien se saben gestionar, pueden suponer una oportunidad de enriquecimiento

profesional, pero si no es así se convertirá en un obstáculo para el desarrollo de planes comunitarios. Por tanto, aprender a liderar grupos de iguales en organizaciones horizontales supone un reto abierto.

Por otro lado (al margen de la creación de redes entre personas de distintos centros) debemos hacer alusión a la descontextualización en el lugar en el que se produce la formación, a expensas de un ámbito educativo concreto y un elemento de vinculación. Por ejemplo este tipo de formación no parte de una situación problemática compartida procedente de un centro educativo concreto, sino más bien de fomentar las habilidades de los profesionales para gestionar su potencial extraído de un intercambio comunitario.

Ambos enfoques complementarios podrían resultar de gran valía, pero la disociación de los mismos produce una dificultad añadida a la transferencia de prácticas innovadoras como motor de cambio.

Las experiencias quedarían en acontecimientos aislados, excepto en el caso en los que los equipos directivos o personas con capacidad de liderazgo, lleven la iniciativa y sepan dinamizar y expandir las propuestas, como queda reflejado en el análisis previo. (informe)

Algunas prácticas llevadas a cabo por profesionales en activo, han sabido establecer enlaces y ser compartidas entre docentes de diferentes centros⁶, provocando una continuidad de la iniciativa y propagación de la acción. Pero a pesar de ello, este tipo de experiencias se dan solo de manera puntual.

Esto nos dejaría unas aportaciones en detrimento de otras, como por ejemplo conseguir crear tejidos profesionales entre personas que comparten principios en diferentes centros pero al mismo tiempo...trabajar en una formación continua a espaldas de los propios contextos institucionales.

⁶ Ver anexo III.I. Hace referencia al contenido recogido mediante whatsapp

La pedagogía vírica es concebida (en los planteamientos manifiestos en EABE 15) como un proceso de expansión del núcleo formativo que surge del evento. Se trata de dar continuidad a la experiencia asentando raíces en contextos educativos particulares y reduciendo por tanto la distancia entre la formación individual y la colectiva.

Para ello se trata de que profesionales de manera independiente (con una formación cualificada) se apoderen de la misión de ejercer influencia en su propio colectivo docente.

Este planteamiento se genera recientemente, lo que requiere de un tiempo para analizar las repercusiones respecto a las finalidades propuestas.

Como conclusión podemos establecer una similitud más marcada con el modelo de formación orientado individualmente, en cuanto a que EABE responde a las demandas de los profesores de manera independiente y su impacto recae más en la esfera individual que colectiva. Sin embargo, y teniendo en cuenta que los patrones de referencia no se delimitan de manera rígida, podemos contemplar similitudes presentes con otro tipo de modelos.

A pesar de ello, podemos dar sustento a un nuevo modelo que surge conforme al contexto social en el que nos encontramos fruto de múltiples variables e inmersos en el paradigma de la complejidad.

En este caso el conocimiento pedagógico surgiría de la esencia que el docente recoge de la interacción con sus iguales. (no solo a efectos de conocimientos y habilidades, sino también de la esfera emocional)

Las ventajas que reporta mantener flujos y relaciones entre redes profesionales han quedado manifiestas, pero sin embargo, una de las deficiencias presentadas en este modelo sería la falta de elementos para comprobar la realidad procedente de una experiencia externa.

Las voces de los protagonistas son las que representan su propia versión, produciéndose una carencia en la exposición de críticas, dificultades o problemas

encontrados en la práctica y herramientas para solucionarlos. Este camino es el que dificultaría las transferencias prácticas, pues la distancia entre lo que sería “la experiencia narrada” y la vinculación con los contextos específicos “práctica” carece de un nexo de unión: reflexión en torno a las dificultades encontradas y el modo de solucionarlas.

Este quizás debería ser el centro de atención, incluso por encima de la experiencia en sí, exponiendo el carácter indagativo del grupo de iguales como vertebrador del modelo.

De los modelos de formación damos un paso a las modalidades. Para ello, nos centramos en el análisis de la oferta que proviene de los centros institucionales de formación, siendo su finalidad la de impulsar el perfeccionamiento constante del profesorado. Los planes y programas desarrollados desde la esfera institucional son puestos en práctica a través de diversos medios denominados “modalidades”.

La reflexión se centra en dos vertientes diferenciadas, por un lado las modalidades denominadas formativas (donde la elección de las temáticas proviene del exterior, principalmente representada por los centros de formación del profesorado) y auto formativas (el propio centro establece una serie de necesidades formativas que son canalizadas por los centros institucionales).

Entre ellas también destacamos como diferencia, que mientras que en el primer formato las modalidades responden a un impacto individual, en el segundo se trata de dar respuesta a un colectivo en representación de un centro o centros con dificultades compartidas.

Se ponen en marcha diversas modalidades que van de la estructura más vertical, como por ejemplo las ponencias, a las que tratan de aterrizar en un plano de mayor horizontalidad, como por ejemplo el funcionamiento de los grupos de trabajo.

Sin embargo, no hemos de olvidar que existen unos referentes externos que determinan el control de las modalidades procedentes de la vía institucional.

En EABE las personas que construyen el evento en base a aportaciones, tratan de dar una identidad particular a las modalidades formativas y es cuando comienzan a surgir las particularidades que las definen como horizontales.

A pesar de que EABE esté respaldado y apoyado en la mayoría de su trayectoria por los centros institucionales de formación (ofreciendo apoyo y certificación), se da margen de autonomía para que sean los propios protagonistas los que determinen el encuadre del evento.

Haciendo un barrido por la trayectoria de EABE, contemplamos como en EABE 9 se establece la “desconferencia” como piedra angular de las modalidades formativas abordadas, tratando de conceder protagonismo a la parcela informal de la actividad donde surgen los inicios de una incipiente horizontalidad.

Un año después en EABE 10, se asientan las raíces de la horizontalidad en el aprendizaje, eliminándose las jerarquías, donde los sujetos ejercen simultáneamente el rol de emisor y receptor de información. Este clima es propicio para poner en práctica un recurso metodológico denominado “Pechacuchas”, que consiste en crear pequeñas exposiciones (con un formato determinado) realizadas por diferentes participantes, con el fin de gestionar mejor la participación activa de los sujetos que proyectan el encuentro. Si se establece una comparación con las ponencias tradicionales observamos una serie de diferencias como que este nuevo enfoque responde a la heterogeneidad de los participantes, a intereses diversos, aumenta la participación de los sujetos protagonistas de la formación, se elimina la unidireccionalidad del discurso...

EABE 11 da paso a la exposición de experiencias de aula entre iguales, debates, comunicaciones, proyectos colaborativos... siguiendo las directrices de esquemas horizontalidad, donde la participación está abierta al todo el que desee aportar algo a su grupo de pares.

En EABE 12, el lema de hacer visible lo invisible invade el planteamiento del encuentro. Se organizan mesas en las que intervienen y participan diferentes sectores de la comunidad educativa: padres, alumnos, profesores...para tratar de hacerse visibles en una plataforma que busca aprender a través de sus iguales, entendidas como personas

que comparten un mismo contexto institucional, cultural y social. Los principios que rigen este tipo de mesas van a ser más flexibles, emergentes, informales y desestructurados que las desarrolladas en los formatos predominantemente reglados.

Posteriormente, en EABE 13, surge la aparición del concepto de nodos como nueva modalidad de formación, poniendo el acento en la capacidad de interacción entre iguales como vehículo mediador de los procesos formativos. Se fundamenta en la elaboración de trabajos colaborativos teniendo en cuenta la cercanía geográfica como criterio para la configuración del mismo.

EABE 14, hace uso de la propuesta del seguimiento de líneas temáticas para abordarlas de manera comunitaria en el camino hacia el encuentro anual. Para ello se introducen herramientas tecnológicas como modalidad para contribuir a la dinamización de los nodos, que cambian de configurarse por cercanía geográfica a unirse en función de intereses comunes. La dinámica en el evento es desarrollada en mesas de trabajos donde en cada una de ellas existe un dinamizador (un igual), encargado de guiar al grupo de pares.

Para finalizar, EABE 15 pone la estrella en la variabilidad de métodos a disposición del aprendizaje horizontal. Predomina el ingenio, la creatividad, la forma de buscar una alternativa diferente a los enfoques formativos presentes hasta el momento, dando protagonismo a la esfera del aprendizaje no formal. En este caso hacen uso de dinámicas en los grupos de iguales para incentivar el intercambio, la compatibilidad, la heterogeneidad y el acceso a sus intereses con objeto de propiciar aprendizajes significativos.

Se aborda un programa completo donde se da cabida a la asistencia y participación en stands, actividades variadas dentro del marco de lo no formal, actividades grupales atendiendo al criterio de inteligencias múltiples, propuesta de generar proyectos compartidos, exposiciones de prácticas innovadoras por parte del grupo de iguales, gymkanas, introducción de la pedagogía vírica...

En definitiva, se cuenta con una organización en los EABE donde no han existido referentes jerárquicos con capacidad para decidir qué persona o experiencia tiene más

peso que otra, sino que se determina como un grupo que da forma al evento, que propone, que atiende las manifestaciones recibidas por los sujetos que desean contribuir activamente en una construcción conjunta.

La labor profesional está estrechamente relacionada con la posibilidad de moldear, modificar, cambiar o intentar transformar la realidad de una manera u otra. Es un trabajo que permite alejarse del mecanicismo e introducirse en la esfera crítica y reflexiva y este emblema es el que se utiliza en las nuevas conquistas metodológicas en EABE.

Las modalidades abordadas en estos eventos, conforman una aportación al campo de los programas reglados de formación, que contribuyen a la creatividad, autonomía y procesos de participación entre el profesorado en respuesta a las demandas de un perfil profesional procedente de la sociedad del s.XXI .

En comparación con los métodos de formación vertical y unidireccional obtenemos, de la mano de un modelo alternativo basado en un aprendizaje horizontal, una serie de ventajas tales como:

- Desaparición de los modelos jerárquicos que suponen una anulación del enriquecimiento colectivo, en detrimento del reduccionismo centralizado.
- Dualidad de roles en el sujeto participante (enseñante y aprendiz). Esto significa incrementar las competencias profesionales, de una manera más destacada, en los sujetos con una implicación activa.
- Los principios psicológicos que sustentan su funcionamiento: apertura al otro, entendimiento, acogimiento de ideas externas, capacidad de ofrecer, respeto, empatía...provocan a su vez la construcción de pilares afectivos que repercuten en las dinámicas de los procesos de aprendizaje.
- El conocimiento está basado en la interacción entre personas, lo que aporta enriquecimiento a los métodos utilizados: diferentes puntos de vista, perspectivas, experiencias...

- Los docentes reconocen tener preferencias por compartir aspectos vinculados con la práctica educativa, más que con la teoría, respondiendo a una demanda manifiesta entre los profesionales de la educación en este periodo de cambios vertiginosos.
- La distancia, entre el constructo teórico y las experiencias que aterrizan en prácticas educativas, se acorta. Esto es debido al grado de transferibilidad de los conocimientos.
- Cuando los aprendizajes entre iguales proceden de experiencias prácticas desarrolladas en las aulas, para determinados participantes supone una garantía de que el planteamiento es susceptible de llevarse a la práctica, lo que alienta a algunos participantes a una incipiente experimentación.
- Sin embargo, también se percibe cómo el carácter innovador de ciertas propuestas provoca un aumento en dicha distancia. (Elementos que se aprecian alejados respecto a las peculiaridades comunes de los centros de trabajo)
- Es por ello por lo que en la investigación se pone en evidencia un mayor número de experiencias aisladas, como producto de intentar llevar a cabo alguna idea, que proyectos más complejos. (Determinado por una gran variedad de factores externos)
- Otro de los puntos de interés, es que los patrones espacio-temporales amplían sus fronteras, ya no se aprende en un espacio y lugar determinado, sino que la construcción de redes personales y profesionales lleva a los sujetos interesados a dilatar su formación permanente por vías alternativas.
- La libertad de implicación en las dinámicas de formación está condicionada por diversos componentes: interés, afinidad, cercanía, empatía, compromiso...siendo la voluntariedad uno de los componentes más destacados. Sin embargo, esto se percibe en el evento físico donde el

nivel de participación es muy elevado, pero en el transcurso del camino, se percibe como esos impulsos se difuminan en un alto porcentaje de los participantes.

- Para finalizar, la formación horizontal no se plantea como sustituta de otros modelos, sino como una herramienta que pone en juego mecanismos de acción, participación, reflexión... que contribuyen a la plasticidad del pensamiento y a la capacidad del docente de adaptarse a futuros retos educativos.
- La continua mutación de la identidad de los participantes (fruto de las aportaciones de su grupo de iguales), posibilita mecanismos de acomodación al medio.
- Sin embargo, la tradición nos deja su legado y los nuevos modelos horizontales se introducen de manera progresiva. Esto se evidencia en el momento de la participación, donde no existe una representación del colectivo que rinda gala a los beneficios teóricamente reportados por la formación horizontal. Se va ascendiendo en incentivos hacia la participación colectiva que poco a poco va tratando de conquistar fronteras.

Sin embargo, a través de la observación directa, nos encontramos con que las aportaciones del conjunto de eaberos en su totalidad ha sido reducida.

Por tanto vemos como predomina la actividad central de un grupo limitado de personas en un largo proceso abierto a la colaboración del resto de participantes.

Es importante incentivar la creación de canales a través de los cuales se generan los aprendizajes profesionales, siendo la participación del sujeto activo, un valor añadido en la construcción y el diseño de nuevos medios y enfoques.

La escucha activa de las necesidades de los docentes va a garantizar la implicación y predisposición de los protagonistas en el momento de la acción.

A pesar de ello, es preciso seguir incidiendo en un entramado de estímulos que garanticen que la formación sea verdaderamente permanente y no delimitada por los momentos puntuales del evento o encuentros. En este sentido se vuelve a poner en evidencia el desempeño que el factor emocional y el ámbito no formal suponen en estas conquistas, pues a mayor número de encuentros físicos le sucede una mayor cohesión grupal.

Puede que el sujeto en continuo aprendizaje haga uso del conocimiento expuesto como complemento de su bagaje previo pero la reciprocidad en aspectos compartidos se da en un porcentaje pequeño de los casos.

Por otro lado es preciso ser conscientes de la necesidad de no sacralizar el modelo de formación horizontal, pese a las ventajas que reporta, debido al peligro de caer en la reproducción de estereotipos pedagógicos.

En este sentido reducir el concepto de formación entre iguales a compartir experiencias y conocimientos entre grupos de pares en términos de hermetismo, constituiría un grave riesgo para la profesión docente.

Si no se tiene en cuenta la interrelación que se establecen entre otros fenómenos como: reflexión, autonomía profesional, mejora de la calidad de la enseñanza, innovación, investigación en acción....estaríamos expuestos a reproducir patrones obsoletos, prácticas o esquemas desbancados por su demostrada inutilidad en las demandas de la sociedad actual.

A menudo el tecnicismo está inmerso en el modo en el que los docentes operan, fruto de la inmersión en una cultura institucional que en muchos sentidos aboca a ello. Si en ese contexto se establecen prácticas comunitarias en las que intercambiar experiencias pedagógicas sin aval, no haríamos otra cosa que alimentar la inmovilidad del sistema. Quizás con cambios superfluos en el modo de afrontar una clase, pero que a fin de cuentas continúa sumando potencial a la estandarización de métodos que poco contribuyen al cambio.

El “todo vale” en las interacciones comunicativas entre iguales como base de un modelo de formación, no tiene cabida. Se necesitan filtros que den garantía a ese proceso de formación, a ese conocimiento emergente.

En este campo serían protagonistas los procesos de reflexión y análisis, teniendo como referente el marco de la contribución a la mejora de la calidad educativa.

Los referentes teóricos desempeñan un papel fundamental, pues constituyen un punto de partida a la hora de proponer una formación entre iguales.

Necesitamos cuestionarnos si las prácticas o el conocimiento que vamos a compartir con nuestros iguales, responden a los principios por los que se rigen los criterios de calidad educativa: igualdad, integración, potenciadora de las características individuales de los sujetos, no discriminatoria, democrática... así como que respetan las orientaciones ofrecidas por el modelo curricular.

El papel de los asesores en la participación de EABE, queda enmarcado como punto de referencia para un aprendizaje profesional. Se declaran observadores y participantes en la creación de las nuevas modalidades formativas que surgen desde la base de una estructura piramidal.

La intención de fundir tendencias innovadoras dentro de un paradigma institucional, determina la presencia de los asesores en el evento.

En beneficio de las aportaciones que supone la ruptura de modelos tradicionales y positivistas, los asesores entrevistados muestran una tendencia a la incorporación del aprendizaje entre iguales como elemento de gran potencial en los procesos de formación permanente del profesorado.

Por tanto se establece un punto de conexión entre las estructuras regladas encargadas de desarrollar la formación permanente del profesorado, y un grupo de asesores enraizados en un pensamiento de cambio, de flexibilidad y apertura hacia nuevas formas de concebir el perfeccionamiento profesional.

Declaradas las dificultades presentes en el camino a la hora de trasladar este tipo de modalidad dentro de los CEP, exponen no dejar de seguir reivindicando su visión de la educación a través de la aportación que le ofrece su desempeño profesional.

Como conclusión haremos alusión a las características aportadas por las nuevas modalidades que se crean y recrean en un constante proceso inacabo de construcción entre pares.

Como ha quedado reflejado en el informe, las manifestaciones de los participantes giran en torno a valorar como positiva la variabilidad de estrategias pedagógicas que acercan a los docentes a la actualización profesional.

Declaran que: aumenta la motivación, la participación activa del sujeto en el momento de la acción, los conocimientos adquiridos son más duraderos (al posibilitar el intercambio de roles), responden de manera más diversa a las necesidades heterogéneas, contribuyen a generar un tejido afectivo emocional (se establecen relaciones entre personas y se genera un clima acogedor) que actúa como plataforma de sustentación de la acción.

En las conclusiones generales a manos de los protagonistas, llama la atención como los aspectos más destacados en las valoraciones están relacionados con las emociones y los sentimientos experimentados y la capacidad de compartir y aprender entre iguales.

Analizado el contexto general de las modalidades que imperan en el sistema de formación reglado y la contribución que desde los grupos de iguales se realiza en torno a ellas, pasaremos a contemplar el aspecto del aprendizaje en el plano formal, no formal e informal y su vinculación con el caso EABE.

La aparición del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, junto con la incapacidad de los gobiernos de dar respuesta a la adaptación de los cambios sociales con el reduccionismo de un aprendizaje exclusivamente formal, dan paso a la concepción de estos tres paradigmas (formal, no formal e informal).

Aunque sus límites son difusos existe una serie de características que los definen como tales.

Mientras que la formación formal se relaciona con los aprendizajes obtenidos en centros institucionales por antonomasia, el control externo y jerárquico, los contenidos prioritariamente académicos, los medios rígidos y estandarizados, la valoración del aprendizaje en función de un conocimiento medible, la planificación estandarizada, los espacios y tiempos concretos, el título como símbolo de acreditación en la asimilación de contenidos ... colectivos emergentes como el caso de EABE, se sumergen en movimientos cuyas características coinciden mayoritariamente con este modelo de aprendizaje no formal con un predominio de: métodos flexibles, voluntarios, responden a un aprendizaje más individualizado, se busca el aprendizaje de habilidades y estrategias prácticas por encima de la teoría, el control pasa de la jerarquía a la democracia, poseen un carácter intencional, se dotan de estructura propia...

Sin embargo, la clasificación acérrima en el ámbito de lo no formal se difumina en el momento en el que aparece, en la mayoría de los EABE, una acreditación avalada por una institución oficial y reglada, como es el caso de los CEP.

Recordemos que la participación de los CEP en este movimiento desempeña un papel auxiliar, de acompañamiento, de brindar apoyo en función de sus posibilidades, pero fundamentalmente con la premisa de no interferir en la evolución que va tomando el formato del encuentro.

Siempre ha funcionado bien la conexión con este principio, a excepción de uno de los EABE donde se rompen las relaciones de complicidad de ambos estamentos.

El no establecerse un programa detallado ajustado a los protocolos estandarizados de los procesos de formación, ocasionó la ruptura del vínculo.

Por otro lado, en EABE así como en otros movimientos emergentes del mismo corte, se opta por la introducción de estrategias y contextos propios del ámbito informal como potenciadores del aprendizaje. Así por ejemplo, el descubrimiento de la “desconferencia”, entendida como espacios informales que terminan acaparando un

mayor protagonismo en la esfera formativa que los propios modelos propuestos con intencionalidad (como por ejemplo puede ser una ponencia), comienza a sentar sus raíces en posteriores iniciativas de corte informal.

Tal y como ha quedado reflejado en el informe, son los propios participantes los que declaran que son justo en esos momentos: tomarse un café, las comidas, los intercambios de pasillo, las charlas en el hotel... donde se producen los aprendizajes con más significatividad.

Se trata de espacios informales que posibilitan plataformas que fomentan el nacimiento de interacciones entre profesionales.

Este tipo de iniciativas lo hace variopinto, con una mezcla de singularidades que lo sitúan entre las fronteras de la formación no formal e informal, con la certificación (en el caso de haberla), como elemento derivado del ámbito formal.

Nos encontramos por tanto ante un colectivo que de manera abierta y flexible es capaz de escoger lo que considera beneficioso de cada una de las tres parcelas y fusionarlas construyendo un nuevo modelo.

Partiendo de la definición de Barrera (2013) sobre formación informal como *“la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales”*, nos encontramos con la dificultad de valorar de manera objetivable el aprendizaje que adquiere el sujeto a través de ella, pues no existen instrumentos que determinen la medida de los mismos.

Esto ha sido un problema en el caso de compatibilizar los procesos informales dentro de una estructura reglada y fuertemente acreditativa (formación formal), pues la dificultad de establecer una evaluación medible la deja al margen de muchas de las posibilidades de lo informal.

Alejar nuestro punto de vista de la acreditación como colofón del reconocimiento, nos apartaría de estereotipos y se incentivaría este tipo de experiencias que nacen de la inquietud de los participantes, sin ningún tipo de condicionantes ni restricciones.

Por ello, la utilización de entornos no formales está presente como un aval de proceso formativo que no se puede desaprovechar.

La flexibilidad con la que cuenta este modelo de formación, favorece un itinerario de formación permanente adaptado a las necesidades del sujeto. Esto se produce por ejemplo, al plantear la posibilidad de dar forma al evento (participar en la elección de temáticas, en los nodos...) así como por la aportación que los entornos informales y lúdicos realizan al respecto.

En los modelos tradicionales de formación predominan aspectos como la rigidez, encorsetamiento, control, medición de aprendizajes, acreditación, planificación y determinación de variables...

Sin embargo en el modelo presentado se encuadra en una estructura más dúctil, en la que se introducen espacios y tiempos informales creados con el fin de ser contextos productores de formación.

Dada la dificultad de establecer valoraciones objetivas en torno al carácter cualitativo de los aprendizajes en este tipo de entornos, o de filtrar o seleccionar aspectos que desde la esfera institucional se consideren óptimos... lo que se percibe con prudencia, es caminar en la misma dirección que los organismos oficiales, pero con un margen de independencia que no asfixie alternativas. No se trata de provocar rivalidades sino defender cada uno las peculiaridades de la parcela en la que se desenvuelve y que la hacen especial.

Alentar, estimular y apoyar desde la esfera oficial estos entornos de formación horizontales y democráticos, es un objetivo que parece razonable, sin delimitar ni restringir ideas que surjan al margen de los parámetros formales.

Desde el ámbito institucional, (desde el punto de vista de las personas que participan en este evento) se realiza un reclamo en la introducción de estos modelos. Las ventajas concebidas por la interacción entre pares, como fruto de una línea nueva en la formación permanente, puede ser un justificante para que en los centros oficiales se planteen la introducción de este tipo de iniciativas.

Pasando al núcleo de análisis de la formación entre iguales, nos encontramos con que las interacciones entre iguales están avaladas (desde el punto de vista de la construcción del conocimiento) por autores de reconocido prestigio como: Piaget, Ausubel, Vygotsky, Siemens...

En ellas se reconoce que la posición en un plano de horizontalidad y la pertenencia a contextos compartidos son claves para incentivar la creación de conocimientos en continuos procesos de interacción.

Como queda reflejado en el informe, los momentos presenciales como los open o los eventos anuales en EABE, se convierten en puntos de referencia en los que se produce una mayor calidad en los intercambios (más o menos formales). Se ha demostrado que en este tipo de entornos comunicativos físicos, los intercambios se establecen con mayor habilidad que en los entornos virtuales.

Esto es debido en gran parte a la aportación que realiza la parcela afectiva, tal y como se manifiesta en la construcción del marco teórico.

Las relaciones físicas ahondan en un plano de mayor profundidad que las estrictamente virtuales. De ahí que los Eaberos expongan de manera reiterada la necesidad de verse, tocarse, abrazarse...exponiendo éste como uno de los motivos principales en la convocatoria de los encuentros en el camino.

Los participantes expresan que para mantener viva la chispa del encuentro, deben existir relaciones físicas que alimenten el entusiasmo, la motivación, la empatía...

Entre los tipos de interacciones destacadas en EABE nos encontramos con la ayuda entre iguales, haciendo referencia a personas con un mismo estatus donde una de ellas destaca por sus conocimientos y ejerce un rol de tutorización sobre las demás. Este enfoque está presente desde un punto de vista más formal (a través de la organización de los encuentros) y desde la esfera informal *como “procesos de ayuda espontáneos que surgen de las interacciones entre sujetos y de la confluencia de diferentes factores”* (Alain Braudrit, 1989)

Las relaciones de cooperación y colaboración se establecen en EABE, gracias a la introducción de actividades divergentes propuestas por los organizadores (y los participantes que lo deseen) con una intencionalidad previa.

Esto posibilita que se establezcan relaciones tanto entre sujetos con habilidades heterogéneas, donde cada uno adopta un perfil dentro del trabajo comunitario (cooperación) como entre sujetos con habilidades similares (colaboración).

Sin embargo durante el camino, las relaciones entre iguales se reducen fundamentalmente al uso de herramientas tecnológicas donde la visibilidad de los sujetos (eaberos) en este ámbito, queda minimizada a un porcentaje de su totalidad. Quiere decir que si la media en la participación en los eventos anuales es de 200 personas aproximadamente, las personas que utilizan las herramientas de la red (de manera asidua) como portadoras de contenidos son escasas.

Esto puede ser debido a diferentes causas como: el desconocimiento del uso de la herramienta, la falta de tiempo, la escasa motivación, la poca cohesión mantenidas entre las interacciones, la voluntariedad...

Así mismo, observamos cómo a través de las redes sociales se crean canales de comunicación libres de destinatarios concretos (en la mayoría de los casos).

Se trata de lanzar información a la red para que sirva como banco de recursos al grupo de iguales. Esto nos pone ante un tipo de aprendizaje con un impacto más individual que colaborativo, ya que predominan las emisiones sobre los intercambios.

El carácter colaborativo se presentaría principalmente, en un formato que respondería a una regla así: “yo me formo a través de las fuentes que ofrecen mis iguales y tengo la posibilidad de ofrecer fuentes para que se forme mi grupo de pares”. No existe por lo general, interacción manifiesta entre el sujeto que recibe la información respecto al uso o conclusiones que extrae de ellas.

Por otro lado se encuentran los blogs, desarrollados por un número representativo de participantes. Estos van a favorecer la capacidad de interacción entre iguales debido

al potencial que ofrecen: publicaciones, entradas, comentarios...aunque resulta difícil hacer un seguimiento de los mismos debido a la complejidad que supone en un grupo de personas tan amplio.

En EABE destacan como representativos los blogs realizados por los organizadores del evento que se organiza cada año, en el que se recogen aportaciones, se transmite información, se aceptan sugerencias, se realizan peticiones, se transmite información, acuerdos...(ejemplo blog EABE 15). Se considera un pilar fundamental en los flujos de comunicación entre participantes.

De este modo (y haciendo uso de las diferentes herramientas ofrecidas por la web) los eaberos van tejiendo una red a la que denominan su PLE, que se compone de las aportaciones procedentes de las relaciones físicas o por el enriquecimiento del uso de los medios tecnológicos. En este marco de referencia los eaberos constituyen su PLN.(red personal de aprendizaje)

Existen por otro lado (en EABE) espacios en la red denominados colaborativos tales como por ejemplo las wikis o los hangouts, donde un grupo de personas en interacción con sus iguales realiza un trabajo compartido. Aun así, en las observaciones directas no ha destacado el uso de estos entornos.

En la misma línea hemos de recordar que como conclusiones del informe se extrae del contenido compartido en red, una escasez de experiencias prácticas en comparación con otro tipo de conocimientos: recomendaciones de lecturas, aplicaciones tecnológicas, revistas, jornadas o eventos u otro tipo de datos de interés para el protagonista.

Nos encontramos ante la carencia de una cultura narrativa pedagógica en base a experiencias propias. (por falta de tiempo, sobrecarga de funciones, escaso reconocimiento...)

Con respecto a la frecuencia en el uso de herramientas digitales, redes sociales, entradas o post en blog personales, wikis...las observaciones nos demuestran que se presenta un aumento bastante representativo, tanto en el momento del evento o paradas en el camino, como antes y después de los mismas (fruto de la motivación del

momento) quedando reducida en líneas generales las aportaciones de los eaberos a lo largo del camino.

Sin embargo estas intervenciones tampoco poseen como seña de identidad un marcado carácter formativo, ya que las participaciones se sumergen en temáticas diversas que van de lo personal a lo profesional.

Resumiendo este apartado, vamos a encontrarnos con una formación horizontal caracterizada por fortalezas y debilidades, quedando éstas expuestas del siguiente modo.

Fortalezas de la formación horizontal	Riesgos de la formación horizontal
Factor emocional	Liderazgo entre grupos de pares
La formación horizontal como alternativa a la vertical	Dificultad de mantener un nivel de compromiso óptimo en ausencia de incentivos emocionales externos
Utilización de entornos no formales	Reproducción de estereotipos
Utilización de las herramientas tecnológicas como mediadoras en la formación permanente del profesorado en una estructura horizontal.	

Analizada la relación existente entre las aportaciones de un marco teórico y la contribución proveniente del estudio del caso EABE, pasaremos a aterrizar en los centros educativos como unidades de cambio, donde la formación horizontal cobraría un lugar privilegiado.

Una de las finalidades planteadas como contribución a la formación permanente del profesorado en la actualidad, sería aprovechar los beneficios más destacados en este tipo de movimiento horizontal, (factor emocional, aprendizaje entre grupos de iguales y diversificación en la estructura formal y utilización de medios tecnológicos como potencial formativo) para producir un cambio de enfoque, en la manera de entender la formación como herramienta de reciclaje profesional.

La realidad de los centros escolares, parte de una excesiva burocratización de funciones, que junto a un marcado carácter vertical de su estructura, provocan que el docente quede desprovisto del uso de su propia autonomía profesional, desarrollo del espíritu crítico, capacidad creativa... viéndose restringidas de este modo sus habilidades profesionales.

El profesional de la enseñanza se ha convertido en un ser pasivo y conformista, receptor de normativas que imperan desde el ámbito legislativo, que son aceptadas (en un porcentaje de los casos), por el carácter de obligatoriedad.

La sobrecarga de funciones, la crisis de identidad del profesorado, las condiciones laborales y la ausencia de referentes emocionales, serían elementos condicionantes en la formación permanente del profesorado.

En este marco nos encontramos ante contextos educativos en los que las horas de permanencia en centro (destinadas en su vertiente pedagógica para contribuir en el desarrollo profesional docente), perseveran inmutables e invariables. No resulta extraño encontrarse con docentes aislados, sumergidos en el trabajo del aula realizando tareas mecanicistas para cumplir con un horario estrictamente reglamentario, pero a expensas de intercambios entre compañeros del ciclo/centro que provoquen enriquecimiento colectivo.

Por este motivo la alternativa propuesta va encaminada a tratar de instaurar una nueva cultura institucional, enraizada en un trabajo colaborativo entre grupos de iguales, de manera que los patrones de horizontalidad y democracia concedan vitalidad y protagonismo al rol del docente en su proceso de formación.

Provocar que las redes profesionales nazcan del seno de los propios centros educativos, supone partir en una primera base de la creación de un tejido personal, con unas relaciones saludables.

Sería absurdo plantear la consolidación de núcleos profesionales en un centro, en el que se compartan y lideren proyectos pedagógicos, cuando preside la carencia de entendimiento, empatía, conocimiento mutuo, relaciones....

Por este motivo se presenta la idoneidad de contar con espacios y tiempos a extramuros de lo puramente reglado, impregnando el ámbito del campo de lo informal.

Incentivar la comunicación y convivencia entre los grupos de pares insertos en un mismo centro de trabajo, es clave para continuar el andamiaje.

Para ello se propone la existencia de dinamizadores de centros, encargados de establecer propuestas (dentro y fuera de los referentes educativos), que propicien un clima acogedor, distendido, abierto...donde los profesionales se sientan cómodos. Este será el pilar que de sentido a que posteriormente se establezcan tiempos de intercambio pedagógico más productivos.

La creación de una identidad común que respalde el sentido de pertenencia al grupo, será otra de las finalidades. Es importante tener en cuenta la heterogeneidad de las personas que conforman el grupo y la flexibilidad para obtener unos mínimos compartidos.

La horizontalidad debe ser entendida bajo patrones psicológicos como dar valor al otro, entenderlo, aceptar propuestas, ideas, alternativas de cambio, proyectos comunitarios..., lo que realiza un reclamo del cuidado en las relaciones que se crean entre los docentes.

Al no existir jerarquía en las decisiones, el liderazgo de grupos de pares debe surgir desde la tolerancia, el respeto... tratando de actuar como figura de dinamizador (en el caso en que fuese necesario).

La introducción de elementos lúdicos como salidas comunitarias, reuniones, encuentros, comidas (con carácter voluntario)...entre los compañeros de un mismo centro, inciden directamente en la esfera afectiva que se forja, fortaleciendo lazos y uniones.

Por su parte el dinamizador del centro podría proponer actividades en el centro de cohesión grupal, enfocadas a: la acogida (de personas nuevas), al conocimiento del

grupo, a la fortalezas de los miembros... Esta figura representaría el perfil de una persona con destrezas y habilidades sociales destacadas.

Establecer en los horarios comunes el intercambio fluido entre compañeros sería otra alternativa en un ámbito más formal. Es el caso por ejemplo, en el que los centros distribuyen sus horas de permanencia en el centro y disponen de treinta minutos (en el centro) antes de que empiece la jornada lectiva. Este sería un buen momento para compartir experiencias, inicios o pinceladas de algo que posteriormente pueda adoptar una forma más nítida (proyecto).

En las horas dedicadas a reuniones, una vez establecidos los cimientos respecto a la esfera afectiva, se tratará de dar potencialidad al grupo en base a aportaciones individuales, tal y como queda expresado en uno de los lemas de EABE .No acaparar protagonismo debido a la antigüedad en el centro, ni invadir las opiniones de los demás (por una tendencia personal a ser más extrovertido) serían postulados de referencia para incentivar la participación horizontal.

Los centros institucionales de formación del profesorado, actuarían como intermediarios, proporcionando o facilitando los cauces de una formación específica, (cuando esta no se encuentre al alcance de ser construida entre el grupo de pares), así como incentivando la propuestas de una formación entre iguales. Así mismo, serían los encargados de buscar medios de difusión de experiencias de formación horizontal que estén funcionando de manera satisfactoria en los centros de trabajo.

Con este esquema, trataríamos de provocar que las redes profesionales horizontales se creen desde la base de sustentación, creando conexiones con otras más dispersas.

Esto supondría aumentar la posibilidad de seguir concibiendo el potencial de los centros como unidades de cambio y de transformación.

La autonomía, la capacidad de creación y de autogestión de los docentes pueden convertirse en el eje de un aumento en las destrezas profesionales, competencias reclamadas en el siglo XXI.

En definitiva, se trata de promover un modelo tendente a dar voz al verdadero protagonista en la acción, que construye un marco teórico partiendo de procesos de prácticas reflexivas.

La interacción y el compartir entre grupos de iguales el conocimiento construido sería un buen enclave para la transformación de los modelos verticales.

Sin embargo, recordar que en este tipo de modelo de formación, no todo es válido ni está exento de filtros. Si esto fuera así, se podría acabar en la perpetuación de modelos tradicionales que ocasionen un efecto rebote respecto a la intencionalidad planteada.

Para iniciar un cambio en la cultura de formación permanente (introduciendo la horizontalidad) se ha de contar con un liderazgo de grupos de pares tendente a respaldar un marco teórico avalado por criterios de calidad de la enseñanza. El desarrollo del espíritu crítico y la reflexión en torno a la propia práctica educativa serán vertebradores del cambio.

Una vez sucumbidos en el desarrollo de dichas habilidades profesionales, se dará paso a la retirada progresiva de la figura del liderazgo, confiando en la autonomía profesional como criba en la selección y tratamiento de los contenidos formativos.

La interacción entre grupos de iguales se manifiesta en diversos formatos, desde un trabajo comunitario desarrollado mediante la intervención del colectivo (proyecto de centro, de ciclo..), a un trabajo de tutorización entre iguales, donde los que saben más (en un campo determinado) enseñan a los que saben menos (con la fluidez del intercambio de roles según las circunstancias).

Por último, sería conveniente incidir en la capacidad que tienen las herramientas tecnológicas en la formación horizontal, dado su rasgo de apertura, flexibilidad...

A la hora de introducir al profesorado (de los centros educativos) en el uso de herramientas tecnológicas, nos encontramos con una serie de dificultades como por ejemplo: el desconocimiento, falta de interés, compromiso...(sobre todo aquel

profesorado con una edad determinada que se pone barreras hacia el cambio). Sin embargo, si observamos el uso de WhatsApp obtenemos una predominancia cada vez mayor en los centros educativos, utilizada como mediador en las relaciones personales de carácter informal.

Partir de un interés personal para introducir al profesional en el dominio de la herramienta como medio de formación, podría resultar un vínculo factible.

Una vez que los equipos docentes se introduzcan en la esfera tecnológica partiendo de sus propios intereses: crearse un perfil de twitter como medio de comunicación inter pares, Facebook, acceder a blogs... se pasaría a la conformación de un parcela estrictamente pedagógica, con un enmarque formativo horizontal.

Crear y utilizar repositorios de material comunes en un centro de trabajo, facilita las labores de intercambio. Así los blogs de centro son un buen referente para depositar experiencias (narradas, con imágenes, audiovisuales...), con el fin de que posteriormente sean utilizadas por la comunidad.

Para finalizar se propone instaurar un modelo de inclusión socio-comunitaria en los procesos de formación horizontal. Una apertura que brinde la participación a diferentes sectores de la comunidad educativa (padres, alumnado, profesorado de diferentes etapas educativas, estudiantes...) donde aportar ideas, sugerencias, experiencias, expectativas de mejora...El ámbito de la formación no formal e informal protagonizarían este espacio.

La figura en los centros educativos (primaria) del coordinador de formación, se presentaría como una oportunidad para dinamizar la oferta de aprendizaje horizontal.

Capítulo 5. Bibliografía

#EABE13. (2013). *EABE 13 en post*. Recuperado 18 Agosto 2015, a partir de <https://eabe13.wordpress.com/eabe13-en-posts/>

#EABE15. (2014). *¿Qué significa EABE?*. Recuperado 31 Marzo 2015, a partir de <http://eabe15.org/que-significa-EABE/>

@Eabe14Ubeda. (2015). *Eabe14 Ubeda (@Eabe14Ubeda)*. Twitter.com. Recuperado 25 Agosto 2015, a partir de <https://twitter.com/eabe14ubeda>

@queteharapensar, @. (2015). *Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (EABE'12)*. El blog que te hará pensar. Recuperado a partir de <http://elblogqueteharapensar.blogspot.com.es/2012/03/encuentro-anual-de-blogs-educativos.html>

¡No al fracaso escolar!. (2013). *Hay que cambiar la formación del profesorado*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=xEX1lmXUhlg>

Acadetv. (2012). *Un nuevo liderazgo para una nueva educación*. Álvaro Marzoesi.. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=nfcVSSfN6bA>

Adell, J., & Castañeda, L. (2015). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En R. Vila & M. Fiorucci, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (1st ed.). Alcoy: Marfil.

Adideandalucia.es. (2015). *Legislación educativa andaluza y española de ámbito estatal en vigor en Andalucía*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=45>

Altamirano, E. (2011). *MOOC y MOOCC*. Aprender el futuro. Recuperado a partir de <http://aprenderelfuturo.blogspot.com.es/2011/08/mooc-y-moocc.html>

Álvarez, D. (2013). *EducaconTIC Podcast 15* - Encuentro Andaluz de Blogs Educativos. Educ@conTIC- El uso de las TIC en el aula. Recuperado a partir de <http://www.educacontic.es/blog/educacontic-podcast-15-encuentro-andaluz-de-blogs-educativos>

Álvarez, D. (2014). *Parece mentira que... #EABE14*. La Colina de Peralías. Recuperado a partir de <http://blogs.zemos98.org/lacolinadeperalias/2014/04/08/parece-mentira-que-eabe14/>

Álvarez, D. (2015). *Un disfrute por la Educación, #EABE15ODB*. La Colina de Peralías. Recuperado a partir de <http://blogs.zemos98.org/lacolinadeperalias/2015/04/20/un-disfrute-por-la-educacion-eabe15odb/#more-1689>

Ángel Ariza, M. (2013). *La escuela, la visión de los estudiantes*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=VMdpuUtnVjY>

Angulo Briceño, M. (2012). *Plan de formación permanente*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=6y2lz9unt8g>

Antiñolo, J., & Melgarejo, J. (2014). *#OpenX camino del #EABE14 en Úbeda*. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=0VRFE_bpkbs

Aportics. (2014). *Premio al mejor proyecto colaborativo y cooperativo*. Aportics. Recuperado a partir de <http://aportics.blogspot.com.es/2014/10/premio-al-mejor-proyecto-colaborativo-y.html>

Aportics. (2015). *AporTICs*. Aportics.blogspot.com.es. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <http://aportics.blogspot.com.es/>

Argnani, A. (2015). *La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo*. Revista Educación Y Pedagogía, Medellín, (vol. 23, núm. 61), 157-169. Recuperado a partir de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4159809.pdf>

Aristos Campus Mundus. (2013). *Liderazgo educativo: nuevos retos de la innovación educativa en el siglo XXI*. Javier Martínez. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=PSeqht0qhMk>

Arnaiz, G. (2011). *¿Qué son las prácticas filosóficas?*. El Búho, (9). Recuperado a partir de <http://elbuho.aafi.es/buho9/practica.pdf>

Arnaiz, G. (2011). *La blog de didáctica de filosofía: un ejemplo de aprendizaje horizontal*. El Búho, (2) (9). Recuperado a partir de <http://elbuho.aafi.es/buho9/arnaiz.pdf>

Ausubel, D., & Novak, J. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. Psicología Educativa: Un Punto De Vista Cognoscitivo, 53-106.

Avendaño Porras, V., & Alfonso Albores., I. (2007). *Mundialización de la educación: cursos online masivos y abiertos (MOOC), una visión crítica y una alternativa complementaria*. Conexión Revista Académica, (8). Recuperado a partir de <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion/787-mundializacion-de-la-educacion-cursos-online-masivos-y-abiertos-mooc-una-vision-critica-y-una-alternativa-complementaria-ano-3-numero-8>

Ayuste, A. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.

Azahara. (2014). *Aprendiendo de gamificación #GEABE*. YouTube. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=aCMxXhA22cA>

Balisay. (2014). *#open Espárrago en ruta hacia EABE 15*. e-aprendizaje. Recuperado a partir de <http://e-aprendizaje.es/2014/06/02/openesparrago-en-ruta-hacia-eabe15/>

Balisay. (2014). *Educación Expandida: Próximos Encuentros Educativos*. e-aprendizaje. Recuperado a partir de <http://e-aprendizaje.es/2014/11/18/educacion-expandida-proximos-encuentros-educativos/>

Barceló, M. (2013). *EABE 13... ¡Mi EABE 13!*. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=d2sH_phKrVs

Barceló, M. (2015). *¿Y yo qué digo? #EABE15*. María Barceló Martínez Espacio personal, profesional....¡todo lo que ronda por mi cabeza!. Recuperado a partir de <http://www.mariabarcelo.es/?p=2668&hootPostID=7ad16bf7957a7ecc28c2a9221483cce0>

Barreiro, M. (2003). *Aprendizaje formal, informal y no formal*. Punto Y Coma, (84). Recuperado a partir de http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm

Barrera Hernández, A. (2013). *Educacion formal, no formal e informal*. *Es.slideshare.net*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/Krix5010/educacion-formal-no-formal-e-informal?related=1>

Bartolomé Pina, A., & Steffens Köln, K. (2015). *Mooc en la educación*. *Comunicar*, (44), 91-99. Recuperado a partir de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=44&articulo=44-2015-10>

BOJA 170. (2014). *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Junta de Andalucía.

Borioli, G. (2009). *Escribir para compartir*. El modelo bottom-up y el aprendizaje con los pares. 13, (Praxis Educativa), 101-105. Recuperado a partir de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n13a10borioli.pdf>

Camacho Buenrostro, B. (2015). *Modelos de formación docente II*. *Educ@Rnos. Revista Educativa*. Recuperado a partir de <http://revistaeducarnos.com/2015/01/19/modelos-de-formacion-docente-ii/>

Canal de Centro ProfesoradoMA1. (2012). *2012 01 17 O CEP Francisco Imbernón Muñoz*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=olWKpbMWb2g>

Canal Iesintercultural. (2013). *Soy fan de mi abuel@*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=wRXzezOao8c>

Canaluntref. (2014). *Día 1 - Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=W-h65HTF6AM>

Canaluntref. (2014). *Día 2 - Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=j-bCwpwi95s>

Caparrós, C. (2014). *Mi reflexión sobre el EABE 14*. Blog del ámbito lingüístico del cep marbella-coin. Recuperado a partir de <http://elblogdelambitolinguistico.blogspot.com.es/2014/04/el-pasado-fin-de-semana-dias-4-5-y-6-de.html>

Caparrós, C. (2015). *¿Para qué sirve el eabe....? Para eso, para caminar*. Abierto por reforma. Recuperado a partir de <http://lasinrazondelcorazon.blogspot.com.es/>

Cárcamo Stuardo, M. (1959). *Las relaciones humanas y la administración del personal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Carolina. (2015). *ANEXO I*. Centro del profesorado de Jerez. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cejerez.net/categoria/434/anexo-i>

Carolina. (2015). *ANEXO IV*. Centro del profesorado de Jerez. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cejerez.net/categoria/437/anexo-iv>

Carolina. (2015). *Organización de las acciones formativas*. Centro del profesorado de Jerez. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cejerez.net/categoria/431/organizacion-acciones-formativas>

Castillo Chaves, J. (2014). *Formación no formal del profesorado*. Plus.google.com. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://plus.google.com/+Jos%C3%A9LuisCastilloChaves/posts/LAb5eWwZC5n>

Castillo Chaves, J. (2015). *El cambio educativo es ahora*. José Luis Castillo Chaves Y su portafolio docente. Recuperado a partir de <http://joseluiscastillo.las2conb.com/el-cambio-educativo-es-ahora/>

Castillo Chaves, J. (2015). *Reflotar un blog*. José Luis Castillo Chaves Y su portafolio docente. Recuperado a partir de <http://joseluiscastillo.las2conb.com/reflotar-un-blog/>

Castillo Chaves, J. (2015). *Ya no veo útil ser pirata en EABE*. José Luis Castillo Chaves Y su portafolio docente. Recuperado a partir de <http://joseluiscastillo.las2conb.com/ya-no-veo-util-ser-pirata-en-EABE/>

Castillo, J. (2013). *MOOCs: del constructivismo al conectivismo*. Recuperado a partir de <http://www.cepmalaga.com/blog/moocs-del-constructivismo-al-conectivismo/>

Castiñeiras Seco, N. (2014). *Formación permanente del profesorado: Modelos*. Red Social. Recuperado a partir de <http://stellae.usc.es/red/blog/view/123055/formacion-permanente-del-profesorado-modelos>

Centro Superior de Formación del Profesorado. (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado* (1st ed.). Soria: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado a partir de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Situacion_actual_formacion.pdf

CEP MALAGA. (2014). *Conferencia D. Francesc Imbernón.*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=U1hOtEvJmjY>

CEP MALAGA. (2014). *Entrevista a Francesc Imbernon.*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=8yWikCd0-HI>

Cepcordoba.org. (2015). *Guía de formación del cep de córdoba* . CEP Luisa Revuelta de Córdoba. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cepcordoba.org/node/70>

Cepdecantabria.es. (2015). *Seminarios*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cepdecantabria.es/index.php/profesorado/seminarios>

Cerda Toledo, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.

Ceroenconducta.ning.com. (2015). *Luces, cámaras ... #EABE14!*. Recuperado 31 Marzo 2015, a partir de <http://ceroenconducta.ning.com/group/luces-camaras-eabe14>

Cobo Olvera, T., & Vera Torrecillas, R. (2012). *Empleo público local*. Madrid: Consultor de los Ayuntamientos.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2003). DECRETO 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. (BOJA n.º 55, de 21 de marzo de 2003) Recuperado a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/55/1>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2003). DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA n.º 78, de 25 de abril de 2003) Recuperado a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/78/4>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2013). *Decreto 93/2013 por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (BOJA n.º 170, de 30 de agosto de 2013) Recuperado a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2014). INSTRUCCIONES de 1 de septiembre de 2015 de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para la convocatoria de grupos de trabajo 2015-16. Recuperado a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/noticias/-/contenidos/detalle/instrucciones-de-1-de-septiembre-de-2014-de-la-direccion-general-de-innovacion-educativa-y-1>

Colén Riau, M., Jarauta Borrascas, B., & Doménech, J. (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE/HORSORI.

Colén, M. (2012). *Formación permanente del profesorado*. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula De Innovación Educativa*, 212, 48-52.

Córdoba, E., & Rubia, M. (2014). *CEP y los encuentros no formales*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=mYqw6Z5joEA>

Damon, W., & Phelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal Of Educational Research, 13(1), 9-19. doi:10.1016/0883-0355(89)90013-x

Davara, F. (2014). *La educación digital; Los MOOC (I)*. El blog de Fernando Davara. Recuperado a partir de <http://fernandodavara.com/la-educacion-digital-los-moocs-1/>

Davara, F. (2014). *La educación digital; Los MOOC (II)*. El blog de Fernando Davara. Recuperado a partir de <http://fernandodavara.com/la-educacion-digital-los-moocs-2/>

Dávila, P. (2011). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente*. Revista Educación Y Pedagogía, (61), 145-155. Recuperado a partir de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14028/12442>

De Haro, J. (2008). *Las redes sociales en educación*. EDUCATIVA Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. Recuperado a partir de <http://jjdeharo.blogspot.com.es/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>

De Haro, J. (2012). *Servicios de redes sociales para la educación*. EDUCATIVA Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. Recuperado a partir de <http://jjdeharo.blogspot.com.es/2012/03/servicios-de-redes-sociales-para-la.html>

De la Peña, J. (2012). *La educación no es un sector, es una causa*. Sandopen. Recuperado a partir de <http://sandopen.blogspot.com.es/2012/03/la-educacion-no-es-un-sector-es-una.html>

De la Torre, A. (2013). *#EABE13: el camí andalús cap a la innovació i les TAC*. La paraula vola. Recuperado a partir de <http://laparaulavola.blogspot.com.es/2013/04/eabe13-el-cami-andalus-cap-la-innovacio.html>

De la Torre, A. (2013). *Portales públicos sobre Educación y TICs, estado de la cuestión*. Educ@conTIC- El uso de las TIC en el aula. Recuperado a partir de

<http://www.educacontic.es/blog/portales-publicos-sobre-educacion-y-tics-estado-de-la-cuestion>

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Oei.es. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Lella, C. (2015). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Presentation, Lima, Perú.

Del Caño Sánchez, M., & Verdugo Alonso, M. (2002). *Interacción entre iguales y aprendizaje. una perspectiva de investigación*. Revista De La Federación Española De Asociaciones De Psicología, (Vol. 55, Nº. 3), 421-438. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/294332.pdf>

Devesa, M. (2013). *EABE es...* TIC Aprendizaje. Recuperado a partir de <http://mcarmendevesa.blogspot.com.es/2013/04/EABE-es.html>

Díaz Batista, M., & Candela Lobato, M. (2015). *Competencias Profesionales del Profesorado del siglo XXI. Educación formal, informal y no formal*. Cprceuta.es. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Primaria.html>

Díaz, J. (2011). *Estuvimos en el EABE 11...* Educ@conTIC- El uso de las TIC en el aula. Recuperado a partir de <http://www.educacontic.es/blog/estuvimos-en-el-eabe11>

Díaz, J. (2013). *Estuvimos en el EABE 13....* Educ@conTIC- El uso de las TIC en el aula. Recuperado a partir de <http://www.educacontic.es/blog/estuvimos-en-el-eabe13>

Díaz, J. (2015). *Ya está aquí el Eabe13*. El blog de Juanma Díaz. Recuperado a partir de <http://juanmadias.es/?p=1228>

Docs.moodle.org. (2015). *Acerca de Moodle*. MoodleDocs. Recuperado 20 Julio 2015, a partir de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

Doncursos.com. (2015). *Qué es la formación online y a distancia*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.doncursos.com/que-es-la-formacion-a-distancia-y-online.html>

Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: Graó.

EABE 15. (2015). *Comparte tu experiencia #EABE*. #EABE15. Recuperado a partir de <http://eabe15.org/comparte-tu-experiencia-EABE/>

EABE 15. (2015). *Galería del concurso #aquíveoaprendizaje*. #EABE15. Recuperado a partir de <http://eabe15.org/galeria-del-concurso-aquiveoaprendizaje/>

EABE 15. (2015). *Preparando el Salmorejo*. #EABE15. Recuperado a partir de <http://eabe15.org/preparando-el-salmorejo/#more-199>

EABE 15. (2015). *Reflexionar para acelerar*. #EABE15. Recuperado a partir de <http://eabe15.org/>

EABE 14. (2014). *Eabe14 Educación*. Facebook. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://www.facebook.com/eabe14?fref=nf>

EABE 14. (2015). *Eabe14*. Facebook. Recuperado 25 Agosto 2015, a partir de <https://www.facebook.com/eabe14>

EABE 15 Córdoba. (2014). *¿Y... qué es el EABE?* #OpenSeta #EABE15. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=xMBNrXqZv-8>

EABE 15 Córdoba. (2015). *Photos - Google+ EABE15 Córdoba*. Plus.google.com. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://plus.google.com/photos/111900810270736151110/albums>

EABE-11.wikispaces.com. (2011). *EABE 11 - participantes*. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <https://EABE-11.wikispaces.com/EABE11+-+participantes>

EABE-11.wikispaces.com. (2011). *EABE-11 - FAQ del EABE*. EABE-11.wikispaces.com. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://EABE-11.wikispaces.com/FAQ+del+EABE>

EABE-11.wikispaces.com. (2011). *EABE-11*. Recuperado 1 Abril 2015, a partir de <http://EABE-11.wikispaces.com/>

EABE-11.wikispaces.com. (2015). *EABE-11 - EABE, historia y precedentes*. Recuperado 31 Marzo 2015, a partir de <https://EABE-11.wikispaces.com/EABE.+historia+y+precedentes>

EABE-11.wikispaces.com. (2015). *EABE-11 - Perol de ideas*. EABE-11.wikispaces.com. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://EABE-11.wikispaces.com/perol+de+ideas>

EABE 14. (2015). *EABE 14*. Recuperado 23 Marzo 2014, a partir de <https://eabe14.wordpress.com/>

EABE 15. (2015). *Reflexiones #EABE15*. Pinterest. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://www.pinterest.com/eabe15/reflexiones-eabe15/>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *EABE - EABE14tv Evaluación*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=kYjZi32NsNA>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *EABE - EABE14tv Makers*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=5qw8H3zXAx0>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *EABE - EABE14tv Proyéctate*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=J0evHNSonEI>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *EABE - EABE14tv RedesEabe*. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=VsjsjtF_9js

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *EABEtv Úbeda (2014)*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/channel/UC6cSxP6Q5C7ZQDiFHJvDd7A/playlists>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *Formación del profesorado sobre lo audiovisual*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=aaV6gbHC-iQ>

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *Los CEP y los encuentros no formales*. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=T_Yp0J--IvM

EABEtv Úbeda (2014). (2014). *Proyecto de Gamificación para Ciencias Naturales 1º ESO*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=uYPVHzUfKfw>

Eaprendizaje. (2012). *mi #EABE12 - @mappo*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=BoYcqH7Iow0>

Educacion.navarra.es. (2015). *Modalidades formativas - Educación*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/plan-de-formacion-2012-2013/modalidades-formativas>

Educacontic.es. (2015). *EABE. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Educa con TIC*. Recuperado 31 Marzo 2015, a partir de <http://www.educacontic.es/blog/tags/EABE>

Educared. (2013). *Conclusiones finales Tema 8: La Educación permanente. Aprendizaje formal, informal y no formal* (1st ed.). Fundación Telefónica. Educared. Recuperado a partir de http://api.ning.com/files/wwX5omSBSN0Z6hzWbvK8lO*PZQMmWYcG-NmGp7LU6hQHR4ZUF1-A94R-52J4V92j3BSHbbvpHOMt6jtoasxzGmtTkW690Hsy/ConclusionesTema8.pdf

Encuentro.educared.org. (2015). *Encuentro Internacional de Educación 2012-2013 ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*. Recuperado 5 Marzo 2015, a partir de <http://encuentro.educared.org/profile/3e89hs1dr489g>

Engracia. (2015). *Emociones de un fin de semana. Reflexiones desde la plaza*. Recuperado a partir de <http://linkis.com/engracia.es/OBEnw>

EquipoEstrellitas. (2013). *Cooperacion entre pares y enseñanza no directiva*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=yY1r2yCbOS0>

Es.wikipedia.org. (2015). *Conferencia*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <https://es.wikipedia.org/wiki/Conferencia>

Es.wikipedia.org. (2015). *Educación informal*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_informal

Es.wikipedia.org. (2015). *Horizontalidad*. Recuperado 25 Agosto 2015, a partir de <https://es.wikipedia.org/wiki/Horizontalidad>

Es.wikipedia.org. (2015). *Mesa redonda (reunión)*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Mesa_redonda_%28reuni%C3%B3n%29

Es.wikipedia.org. (2015). *Red social*. Recuperado 20 Julio 2015, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Red_social

Es.wikipedia.org. (2015). *Tipos de educación*. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n#Tipos_de_educaci.C3.B3n

Es.wikipedia.org. (2015). *Web 2.0*. Recuperado 17 Julio 2015, a partir de https://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

Esperanza Casado, J. (2006). *Formación y autoformación permanente del profesorado*. Avances En Supervisión Educativa, (3). Recuperado a partir de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=30

Esteve, J. (1994). *El Malestar docente*. Barcelona [etc.]: Paidós.

Evaluacioneabe13.wikispaces.com. (2013). *Evaluacioneabe13*. Recuperado 1 Abril 2015, a partir de <http://evaluacioneabe13.wikispaces.com/>

Fernández Naranjo, M. (2015). *Estamos en el siglo XXI y se aprende de otra manera. Por lo tanto, hay que enseñar de otra manera*. Aula Planeta.

Fernández Naranjo, M. (2015). *Un eabe emocionante*. Direblog. Recuperado a partir de <http://mjfn62.blogspot.com.es/2015/04/un-EABE-emocionante.html?sref=tw>

Fernández, J. (2013). *Consejos breves para entender un EABE*. Y con el mazo dando. Recuperado a partir de <http://blog.ofset.org/jrfernandez/post/2013/04/08/Consejos-breves-para-entender-un-EABE>

Fernández, M. (2014). *Los pequeños detalles del #EABE14*. Direblog. Recuperado a partir de <http://mjfn62.blogspot.com.es/2014/04/los-pequenos-detalles-del-eabe14.html?sref=fb>

Ferreiro Gravi, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*. REDIE. Revista Electrónica De Investigación Educativa, (vol.9 n.2). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/176/306>

Fidalgo, Á. (2008). *Formación formal y formación informal*. Innovación Educativa. Recuperado a partir de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2008/10/07/formacion-formal-y-formacion-informal/>

Fidalgo, Á. (2014). *Las redes sociales como centro de “curación” de contenidos*. Innovación Educativa. Recuperado a partir de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2014/03/19/las-redes-sociales-como-centro-de-curacion-de-contenidos/>

Fidalgo, Á. (2015). *KO de la formación informal a la formación formal*. Innovación Educativa. Recuperado a partir de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2015/02/25/ko-de-la-formacion-informal-a-la-formacion-formal/>

Franco, M. (2015). *La resaca del #EABE15*. Educación Física IESO Pedanías Altas. Recuperado a partir de <http://efpedanias.blogspot.com.es/2015/04/la-resaca-del-eabe15.html>

Gallego Calderón, P. (2013). *MOOC: Filosofía en abierto*. CENATIC. Recuperado a partir de http://observatorio.cenatic.es/index.php?option=com_content&view=article&id=823:mooc-filosofia-en-abierto&catid=108:blog-cenatic&Itemid=150

García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado*. Madrid: Edit. Escuela Española.

García Garrido, J., Egido, I., García Ruiz, M., Gavari Starkie, E., & Valle López, J. (2006). *Aprendizaje permanente*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

García Gutiérrez, F. (2015). *El movimiento EABE y el #EABE11*. En pie de Paz. Recuperado a partir de <http://poezia.es/blog/29/05/2011/el-movimiento-EABE-y-el-eabe11/>

García Llamas, J. (1998). *La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades*. *Educación XXI*, 1(1). doi:10.5944/educxx1.1.1.400

Garygaez. (2011). *Entre Pares Una Metodología Andragógica*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=kxCAW3EoaS0>

Gimeno Sacristán, J., & Imbernón, F. (1993). *La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

Giraldo, L. (2015). *#GenteEABE que hace camino al andar*. LoGiVa – Lourdes Giraldo Vargas. Recuperado a partir de <http://lourdesgiraldo.net/blog/?p=3958>

Giraldo, L. (2015). *Symbaloo #EABE15*. Symbaloo.com. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <http://www.symbaloo.com/mix/eabe15>

Gloriaherrero. (2015). *Sonrisa útil desde la bolsa de interinos: gracias, #EABE15*. Gloria Herrero BILINGUAL AND DIGITAL PE. Recuperado a partir de <http://gloriaherrero.com/sonrisa-util-desde-la-bolsa-de-interinos-gracias-eabe15/>

Gutiérrez Rodríguez, J. (2015). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del centro de profesorado de Granada* (Doctorado). Universidad de Granada.

Hernández Díaz, J. (2011). *La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro*

Maravall (1983). *Educació I Història: Revista D'Història De L'Educació*, (18), 81-105. Recuperado a partir de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/download/.../343494>

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Imbernon, F. (2013). *La formación en los centros educativos: un desarrollo profesional más autónomo y colaborativo*. Academia.edu. Recuperado 17 julio 2015, a partir de http://www.academia.edu/5778262/la_formacion_en_los_centros_educativos_un_desarrollo_profesional_m%C3%81s_aut%C3%93nomo_y_colaborativo

Imbernón, F. (1993). *Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado*. Reflexiones alrededor de unas jornadas. En J. Gimeno Sacristán, F. Alfiere, R. Bolam, R. Lallez & F. Imbernón, *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (1st ed.). España: HORSORI.

Imbernón, F. (1993). *La renovación pedagógica para una nueva enseñanza*. *Aula De Innovación Educativa*, (11). Recuperado a partir de <http://www.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion-de-los-contenidos/la-renovacion-pedagogica-para-una-nueva-ensenanza#>

Imbernón, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Investigación En La Escuela, (43), 57-66. Recuperado a partir de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf

Imbernón, F. (2007). *Es necesario conocer de dónde venimos para saber hacia dónde vamos*. En F. Imbernón, 10 ideas claves. *La formación permanente del profesorado*. (1st ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Imbernón, F. (2007). *La Formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2012). *¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado?*. *Aula De Innovación Educativa*, 212, 14-17.

Imbernón, F. (2012). *La formación permanente a través de las redes. De las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado*. *Revista digital educativa wadi-red*, (2 (3), 27 - 33. Recuperado a partir de http://wadi-red.weebly.com/uploads/1/4/8/4/14846024/enero_2012_completo.pdf

Imbernón, F. (2012). *Nuevos retos del profesorado en el siglo XXI. La necesidad de una nueva a formación permanente en tiempos de crisis*. Academia.edu. Recuperado 17 Julio 2015, a partir de https://www.academia.edu/4179335/Nuevos_retos_del_profesorado_en_el_siglo_XXI._La_necesidad_de_una_nueva_a_formaci%C3%B3n_permanente_en_tiempos_de_crisis

Imbernón, F. (2015). *¿Qué formación permanente para el profesorado?*. Cuadernos De Pedagogía, 348, 70-73. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/3406579/_Qu%C3%A9_formaci%C3%B3n_permanente_para_el_profesorado

Jiménez Gómez, M. (2015). *Gracias #EABE15. Hoy no es un lunes cualquiera*. 10 tipos de personas. Recuperado a partir de <http://www.dieztiposdepersonas.es/gracias-eabe15-hoy-no-es-un-lunes-cualquiera/>

Jiménez Ramos, J. (2014). *La Consejería responde al escrito sobre #EABE14. jochimet El blog de José Antonio Jiménez Ramos*. Recuperado a partir de <http://blogs.zemos98.org/jochimet/2014/11/03/laconsejeriarespondealescritosobre-eabe14/>

Jiménez, J., Álvarez, D., Urbano, L., Díaz, J., González, A., & Rodríguez, B. et al. (2012). *EABE 12. Hacer visible lo invisible*. Sevilla: Fundación Telefónica.

Jiménez, M. (2012). *La formación permanente del profesorado en España*. Aula De Innovación Educativa, 212, 24-26.

Jiménez, M. (2014). *Presentación al #EABE14*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=rs9YYKgyPvg>

jimelgarejo. (2013). *#OpenCharca PEGALAJAR (Jaén) 25/05/2013. EABE 14*. Recuperado a partir de <https://eabe14.wordpress.com/2013/05/02/opencharca-pegalajar-jaen-25052013/comment-page-1/>

jimelgarejo. (2014). *Programa #EABE14 úbeda (avance)*. EABE 14. Recuperado a partir de <https://eabe14.wordpress.com/2014/03/08/programa-eabe14-ubeda-avance/>

Jlred1978. (2014). *#EABE14, hecho con tus sueños*. Recursos Geográficos. Recuperado a partir de <http://recursosgeograficos.com/2014/04/09/eabe14-hecho-con-tus-suenos/>

Jlred1978. (2014). *Acción poética, una propuesta para el #EABE14*. Recursos Geográficos. Recuperado a partir de <http://recursosgeograficos.com/2014/03/15/accion-poetica-una-propuesta-para-el-eabe14/>

Jordana Santiago, M. (2015). *La Formación Modular: una propuesta de formación en la tutoría entre iguales*. Lecture, Universitat Autònoma de Barcelona.

Khdez. (2012). *Educacion formal no formal*. Es.slideshare.net. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/khdez/educacion-formal-noformal>

Laura. (2015). *La clase de Laura: Cuadros de doble entrada*. La-clase-de-laura.blogspot.com.es. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <http://la-clase-de-laura.blogspot.com.es/2015/07/cuadros-de-doble-entrada.html>

Lieberman, A., Miller, L., & Cercadillo, P. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Llorente Cortés, M. (2003). *Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal*. Tabanque, (nº 17). Recuperado a partir de <http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm>

López de la Cruz., A. (2015). *Más que Educación: Diferencias entre educación formal, no formal e informal*. Lebrija Digital. Recuperado a partir de <http://www.lebrijadigital.com/web/secciones/43-mas-que-educacion/1810-mas-que-educacion-diferencias-entre-educacion-formal-no-formal-e-informal>

Maldonado Aibar, M., & Villar Angulo, L. (1999). *La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés*. Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado.3,1. Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL1.pdf>

Manzano, I. (2014). *La Educación Pública camina, aprende e innova*. Alma Natura. Recuperado a partir de <http://almanatura.com/2014/04/educacion-publica-camina-aprende-innova/>

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Mariangeles. (2013). *Ifonito y Smartita van al EABE 13*. Recuperado a partir de <http://goanimate.com/videos/0wn2H5VJ2zrM>

Maritzaleiva. (2010). *Educación no formal*. Es.slideshare.net. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/maritzaleiva/educacin-no-formal?related=2>

Marqués Graells, P. (2007). *Integración de tic en el aula*. Es.slideshare.net. Recuperado 21 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/BrenPeque/integracin-de-tic-en-el-aula>

Martín, R. (2015). *Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales*. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Recuperado a partir de http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Martínez Bonafé, J. (2002). *¿Qué son los MRP?* Cuadernos De Pedagogía, (Nº 311), 85-89. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205614>

Martínez Mut, B. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Anaya.

Martínez Sánchez, J. (2014). *EABE 14: Makers*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=KeJzosioQEs>

Martínez, T. (2015). *#EABE15: Realidad Aumentada. Impresiones 3D*. Enredándome.. Recuperado a partir de <http://trinidadmartinezmorero.blogspot.com.es/2015/04/eabe15-realidad-aumentada-impresiones-3d.html?sref=tw>

Martínez, T. (2013). *#EABE13 sigue*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=nUcrneBsuOI>

Martínez, T. (2013). *Pase lo que pase: mi camino es #EABE13*. opentipitapa. Recuperado a partir de <http://opentipitapa.blogspot.com.es/2013/01/pase-lo-que-pase-mi-camino-es-eabe13.html>

Masadelante.com. (2015). *Qué es Twitter y cómo funciona*. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <http://www.masadelante.com/faqs/twitter>

Ministerio de Educación y Ciencia (1984) Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. (BOE nº 282, de 24 de noviembre de 1984) Recuperado a partir de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1984-25938

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Canal Educación. (2011). *ARCE 2011 - Francisco Imbernón*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=pOZQfJ8dhhg>

MonicaT. (2009). *Tipos de educación (Formal, No Formal e Informal)*. Edurec Blog. Recuperado a partir de <https://edurec.wordpress.com/2009/05/13/tipos-de-educacion-fomal-no-formal-e-informal/>

Mooc.es. (2014). *cMooc vs. xMooc, Mooc*. Recuperado 17 Julio 2015, a partir de <http://mooc.es/cmoox-vs-xmooc/>

Morales Ramírez, M. (2006). *La formación permanente de los docentes*. Revista Electrónica De Pedagogía: Odiseo. Recuperado a partir de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/formacion-permanente-docentes>

NAVARRO, N., ILLESCA, M., & LAGOS, X. (2005). *Modelos de formación docente base para una innovación curricular*. Rev Educ Cienc Salud, (2 (2), 93 - 96. Recuperado a partir de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol222005/art2205a.pdf>

Núñez, M. (2010). *Tipos de educación educación no formal*. Es.slideshare.net. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/mjngalarraga2/tipos-de-educacin-educacin-no-formal-6060142?related=1>

Palos, J., Martínez, M., & Albadalejo, C. (2012). *Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado*. Aula De Innovación Educativa, 212, 27-32.

Patricia. (2010). *Educación Formal, Informal Y No Formal*. Es.slideshare.net. Recuperado 14 Julio 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/pukypat/educacin-formal-informal-y-no-formal?related=1>

Pennesi, M. (2012). *EABE 12: la horizontalidad*. Educacionmusical.es. Recuperado a partir de <http://educacionmusical.es/2012/03/12/eabe12-la-horizontalidad/>

Pennesi, M., & Trujillo, F. (2013). *El movimiento EABE work in progress*. Revista Aula De Secundaria, 4, 15-17. Recuperado a partir de http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2015/03/EABE_Massimo_Trujillo.pdf

Pepabb. (2012). *¿Para qué sirve un EABE?*. Odio el verano. Recuperado a partir de <http://blogdeveranoentomares.blogspot.com.es/2012/03/para-que-sirve-un-EABE.html?spref=tw>

Pereira, J. (2014). *¿Qué es EABE?*. Aprendizaje Sin Barreras. Recuperado a partir de <http://elaprendizajesinbarreras.blogspot.com.es/2014/04/que-es-EABE.html>

Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, J. (2011). *Recapitulaciones sobre #EABE11 (pros y contras)*. Otro blog sobre educación y Tic. Recuperado a partir de <http://obetic.blogspot.com.es/2011/05/recapitulaciones-sobre-eabe11-pros-y.html>

Pérez, S. (2013). #EABE13 #openmuralla. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=rLeeph4FhbY>

Pérez, S. (2013). #EABE13 Exposición del grupo 6. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=MzgLBHj49VM>

Pérez, S. (2013). #EABE13 Exposición del grupo 7. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=imejlZoa3ZA>

Pérez, S. (2013). #EABE13 Exposición del grupo 9. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=7DAQL3oeGMc>

Pérez, S. (2013). #EABE13 Exposición del grupo 10. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=RrtHIV9vvM4>

Pérez, S. (2013). Exposición del grupo 1 #EABE13. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=tlGSSLH1074>

Pérez, S. (2015). EABE 14 niños-as. Dropbox. Recuperado 13 Julio 2015, a partir de <https://www.dropbox.com/sh/5f283ldvodnus0b/C4DF7OGEM6?n=35240735#/>

Pérez-Sánchez, A., Poveda-Serra, P., & Gilar-Corbí, R. (2010). *Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento*. Revista Latinoamericana De Psicología, (42 (3), 481-492. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515851011>

Pericacho Gómez, F. (2012). *Pasado y presente de la renovación pedagógica*. Revista Complutense De Educación, (Vol. 25 Núm. 1), 47-67. Recuperado a partir de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43309/41007>

Pilar. (2015). *¡Me siento VIVA! El puerto de Piluca De momento con el cielo encapotado* Recuperado a partir de <http://mapimogu2.blogspot.com.es/2015/04/me-siento-viva.html>

Ponce, I. (2015). *MONOGRÁFICO: Redes Sociales, Observatorio Tecnológico*. Recursostic.educacion.es. Recuperado 20 Julio 2015, a partir de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/web-20/1043-redes-sociales>

Posada Prieto, F. (2012). *¿Qué es la Web 2.0?, Multimedia y Web 2.0*. Ite.educacion.es. Recuperado 17 Julio 2015, a partir de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/modulo_1_Iniciacionblog/qu_es_la_web_20.html

Proyectate.ning.com. (2015). *Proyéctate*. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <http://proyectate.ning.com/>

Proyectocartama.es. (2015). *Blog Proyecto Cártama, Tenemos un sueño*. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <http://proyectocartama.es/blog/>

PVillarrubia. (2011). *EABE 11 - Casares (Málaga) - Preparativos*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=S-Qi4vNqqI4>

Quiroga, E. (2007). *Los Tres Paradigmas en Investigación*. Es.slideshare.net. Recuperado 7 Agosto 2015, a partir de <http://es.slideshare.net/mobile/EstebanQuiroga/los-tres-paradigmas-en-investigacin>

Recio Montes, A. (2013). *Flashmob #EABE13*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=yn0QDN2EhY0>

Revista Educación 3.0. (2013). *Educación 3.0 en #EABEinfantil13 ¡Al ritmo del gangnam style!*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=YCmr41OROzQ&index=4&list=PLPTtX8NGkw3FvgxEONLsDGuDNXfGVJhGi>

Revista Educación 3.0. (2013). *Educación 3.0 en el #eabeinfantil*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=Mb2bePmBLXk&index=3&list=PLPTtX8NGkw3FvgxEONLsDGuDNXfGVJhGi>

Revista Educación 3.0. (2013). *Educación 3.0 En el #EABE13*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=VwvRjxlajsU>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jimeno, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2nd ed.). Málaga: Aljibe.

Rodríguez López, J. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué Impresores.

Rodríguez Marcos, A., Esteban, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., & González, P. et al. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros*. Revista De Educación, (355), 355-381. Recuperado a partir de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_15.pdf

Rogero Anaya, J. (2010). *Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente*. Revista Latinoamericana De Inclusión Educativa,, (Vol. 4 Num. 1), 141-166. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>

Rosa, M. (2010). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Desde mi azotea. Recuperado a partir de <https://migueltosacastejon.wordpress.com/2010/04/23/escuelas-eficaces-y-profesores-eficientes/>

Rosa, M. (2014). EABE 14 ya está aquí. *Desde mi azotea*. Recuperado a partir de <http://migueltosacastejon.blogspot.com.es/2014/04/EABE-14-ya-esta-aqui.html?spref=fb>

Rosa, M. (2015). *Desde mi Azotea. Desde mi Azotea*. Recuperado 16 Agosto 2015, a partir de <https://migueltosacastejon.wordpress.com/>

Rosa, M. (2015). *Eabe. Eabe -encuentro andaluz de blogs educativos*. Recuperado 1 Abril 2015, a partir de <http://todosloseabe.wix.com/EABE>

Rosa, M. (2015). *Eabe e identidad*. Desde mi azotea. Recuperado a partir de <https://migueltosacastejon.wordpress.com/2015/08/23/EABE-e-identidad/>

Rosa, M. (2015). *El eabe15 en mi mochila*. Desde mi azotea. Recuperado a partir de <https://migueltosacastejon.wordpress.com/2015/04/19/el-eabe15-en-mi-mochila/>

Rosa, M. (2015). *Liderazgo emocional: como ser líder educativo y no morir en el intento*. Desde mi azotea. Recuperado a partir de <https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2015/03/21/liderazgo-emocional-como-ser-lider-educativo-y-no-morir-en-el-intento/>

Rosa, M. (2015). *Todos los eabe. Eabe -encuentro andaluz de blogs educativos-*. Recuperado 5 Marzo 2015, a partir de <http://todosloseabe.wix.com/EABE>

Rosales Rosas, R. (2013). *Trabajo colaborativo equipo lazos educativos*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=AlaqP8Yobol>

Ruiz, I. (2014). *video EABE 14*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=BsSyBXJ59So>

Sáenz del Castillo, A. (1999). *El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs)*. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorad, (2(1). Recuperado a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340865.pdf

Salinas Ibáñez, J. (2000). *¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?*. En J. Cabero Almenara, M. Cebrián de la Serna, A. Duarte Hueros, F. Martínez Sánchez, J. Aguaded Gómez & J. Barroso Osuna et al., *Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia* (1st ed., pp. 451-466). Sevilla: Kronos. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4546202>

Sánchez Campos, J. (2015). *Un EABE de EMOCIONES y de PASIÓN. Control + C, ¿Control + V?*. Recuperado a partir de http://atrapadosenmisredes.blogspot.com.es/2015/04/un-EABE-de-emociones-y-de-pasion_21.html

Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela* (Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona.

Sánchez Martos, J. (2015). *Una visión ¿diferente?* de EABE 15. EDUmáTICas. Recuperado a partir de <http://edumaticas.blogspot.com.es/2015/04/una-vision-diferente-de-eabe15.html>

Santos Gómez, M. (2006). *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora*. Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, (106), 39-64. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027583>

Sevilla, A. (2011). *EABE... un acontecimiento histórico*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=xRyToB1PtMU>

Sevilla, A. (2012). *Preparando el EABE'12*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=dVwODDJPHjQ>

Sevilla, A. (2013). *EABE13... siguiendo el camino*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=qHOY5QlxpRo>

Sevilla, A. (2013). *EABE'12 "El Libro"*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=SwrGTUg6m9o>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* (1st ed.). Recuperado a partir de http://apliedu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/d006/modul_1/conectivismo.pdf

Simoni Rosas, C., Santillana Romero, H., & Díaz Ramírez, A. (2011). *El aprendizaje cooperativo, una aproximación a la tutoría entre iguales en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Física del BINE*. Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, (Vol. 2 Núm. 3), 134-152. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932636.pdf>

Sola, M. (2014). *Sin fagocitosis, por favor. Perdonen el atrevimiento*. Recuperado a partir de <http://miguelsola.blogspot.com.es/2014/04/todavia-no-hace-un-mes-escribia-esto-en.html>

Soto Fernández, J., & Espido Bello, X. (2015). *La educación formal, no formal e informal y la función docente*. Innovación Educativa, (nº9), 331-323. Recuperado a partir de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5208/1/pg_313-328_inneduc9.pdf

Suárez, D. (2007). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la Formación*. Revista De La Asociación De Maestros Rosa Sensat. In-Fan-Cia, (103), 37-40. Recuperado a partir de <http://www2.rosasensat.org/revistes/in-fan-cia/numero/103>

Suárez, D. (2009). *Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes*. Profesión docente, (39), 82-89. Recuperado a partir de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730202441.pdf>

Suárez, D. (2009). *Video Taller "Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas"*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY>

Suárez, D. (2011). *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*. 30, (Revista del IICE), 17-30. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>

Suarez, D., Davila, P., Argnani, A., & Grangeiro, D. (2011). *Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de formación docente y narrativas pedagógicas*. Lecture, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona [etc]: Paidós.

Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K., Kosack, W., Gatt, S., & Marzoal, J. et al. (2007). *Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula*. Electronic

Journal Of Research In Educational Psychology, (vol. 5, núm. 13), 477-496.

Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946002>

TiCtiritero. (2012). #EABE13. Algeciras. Soltando amarras, marcando rumbo..

Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=tKlOye6kYG4>

TiCtiritero. (2012). en ruta hacia #EABE13. Recuperado a partir de

<https://www.youtube.com/watch?v=pEAPCyH2B8c>

Torres - Diaz, J., Jara, D., & Valdiviezo, P. (2013). *Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje*. RED. Revista De Educación A Distancia, (35).

Recuperado a partir de http://www.um.es/ead/red/35/torres_et_al.pdf

Torres, P. (2015). La marea de eabe15. Blog de Pilar Torres. Recuperado a partir de

<http://alinguistico.blogspot.com.es/2015/04/la-marea-de-eabe15.html>

Trujillo Sáez, F. (2012). *Banco común de conocimientos*. Recuperado a partir de

https://www.youtube.com/watch?v=x3aM7wUFM_k

Trujillo Sáez, F. (2012). *El #EABE es camino: #EABE13*. Recuperado a partir de

https://www.youtube.com/watch?v=oUbn_MmSl-I

Trujillo Sáez, F. (2012). *Entrevista a Manuel Mellado: formación permanente del profesorado y la labor de los CEP*. Recuperado a partir de

<https://www.youtube.com/watch?v=4aQC1m79198>

Trujillo Sáez, F. (2013). *EABE13: Día1*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=aiLLpvfy75g>

Universitat de Barcelona. (2011). *Clausura del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado a partir de

<http://www.ub.edu/ubtv/video/clausura-del-iii-congreso-internacional-nuevas-tendencias-en-la-formacion-permanente-del-profesorado>

Universitat de Barcelona. (2011). *Conclusiones del Congreso por María Teresa Colén*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/conclusiones-del-congreso>

Universitat de Barcelona. (2011). *Conferencia inaugural: Formación del profesorado y construcción de sociedades más justas*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/conferencia-inaugural-formacion-del-profesorado-y-construccion-de-sociedades-mas-justas>

Universitat de Barcelona. (2011). *Conferencia: Los marcos del conocimiento y la formación del profesorado*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/conferencia-los-marcos-del-conocimiento-y-la-formacion-del-profesorado>

Universitat de Barcelona. (2011). *Inauguración del III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/inauguracion-del-iii-congreso-internacional-nuevas-tendencias-en-la-formacion-permanente-del-profesorado>

Universitat de Barcelona. (2011). *Mesa redonda: Modelos y políticas de formación permanente del profesorado en Europa. Situación actual y perspectivas de futuro*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/mesa-redonda-modelos-y-politicas-de-formacion-permanente-del-profesorado-en-europa-situacion-actual-y-perspectivas-de-futuro>

Universitat de Barcelona. (2011). *Teaching like a professional*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ubtv/video/teaching-like-a-professional>

Urbano, L. (2015). *El #EABE15 sólo podía ser lo que ha sido: el triunfo de la humildad. ... Yo lo dejo cuando quiera* Recuperado a partir de https://lolaurbano.word_press.com/2015/04/26/el-eabe15-solo-podia-ser-lo-que-ha-sido-el-triunfo-de-la-humildad/

Vallín Blanco, M. (2013). *Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica*. *Obra Digital: Revista De Comunicación*, (Vol 4, Núm 1). Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4945215.pdf>

Vázquez Insua, L. (2013). *Papel de las redes sociales en la formación permanente del profesorado*. *Red Social*. Recuperado a partir de <http://stellae.usc.es/red/blog/view/49878/papel-de-las-redes-sociales-en-la-formacion-permanente-del-profesorado>

Vílchez, A. (2014). *Unos 250 docentes trabajaron en torno a la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula*. *Úbeda Ideal.Es*. Recuperado a partir de <http://ubeda.ideal.es/actualidad/4257-unos-250-docentes-trabajaron-en-torno-a-la-aplicacion-de-las-nuevas-tecnologias-en-el-aula-ubeda.html>

Villar Angulo, L. (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.

WikiHow. (2015). *Cómo citar un artículo en línea*. *wikiHow*. Recuperado 1 Abril 2015, a partir de <http://es.wikihow.com/citar-un-art%C3%ADculo-en-l%C3%ADnea>

Zavahra Tahanian, Y. (2015). *¿Qué es una Plataforma de Educación Virtual? - Plataformas Educativas*. *Sites.google.com*. Recuperado 21 Julio 2015, a partir de <https://sites.google.com/site/plataformaseducativasvirtuales/home/plataformas-virtuales/concepto>

Zayas, F. (2014). *Sendas del EABE*. *Darle a la lengua*. Recuperado a partir de <http://www.fzayas.com/sendas-del-EABE/>

Zemos98. (2012). *EABE 12: Himno del EABE*. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=BW_uScEDws